

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**MIELEKÄSTÄ OPPIMISKOKEMUSTA ETSIMÄSSÄ
ILMASOTALINJAN ESIUPSEERIKURSSIN OPINNOISSA**

Tutkielma

Kapteeni
Harri Manneri

Esiupseerikurssi 62
Ilmasotalinja

Huhtikuu 2010

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Esiupseerikurssi 62	Linja Ilmasotalinja
Tekijä Kapteeni Harri Manneri	
Tutkielman nimi Mielekästä oppimiskokemusta etsimässä ilmasotalinjan esiupseerikurssin opinnoissa	
Oppiaine johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Huhtikuu 2010	Tekstisivuja 44 Liitesivuja -
TIIVISTELMÄ <p>Tämä laadullinen fenomenografinen tapaustutkimus selvittelee Esiupseerikurssi 62:n ilmasotalinjalta opiskelevien upseereiden opiskelukokemuksia ja mielekkään oppimisen ehtoja Csikszentmihalyin flow-teorian kautta.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin seitsemältä ilmasotalinjan opiskelijalta. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella menetelmällä pelkistäen aineistosta ilmenevät käsitteet. Tämän jälkeen hahmoteltiin löytyneiden käsitteiden välisiä suhteita. Tutkimusaineistolle tehtiin myös kevyt määrällinen tarkastelu. Saatujen tulosten pohjalta vastattiin tutkimuksen alaongelmiin ja varsinaiseen tutkimuksen pääongelmaan eli esiintyykö esiupseerikurssin opiskelijoilla opinnoissaan flow-ilmiön piirteitä.</p> <p>Tutkimuksen perusteella esiupseerikurssin opiskelijoilla voi esiintyä opinnoissaan flow-ilmiön piirteitä, jos edellytykset siihen ovat olemassa. Opiskelija näyttäisi luovan oppimistehtävästä itselleen merkityksen tavoitteen, omien valmiuksiensa ja mahdollisuuksiensa kautta. Mielekäs oppimiskokemus on mahdollinen, mikäli tavoite koetaan mielekkääksi, omat valmiudet riittäviksi ja mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen ovat olemassa. Flown kokeminen on todennäköistä, kun nämä kolme tekijää kohtaavat optimaalisesti oppijan valmiuksien ylärajoilla. Tämä on toteutunut ainakin muutaman tutkimukseen osallistuneen opiskelijan kohdalla jossain opintojen vaiheessa. Suurin este mielekkäälle oppimiskokemukselle näyttäisi olevan se, että opiskelijat eivät koe opetustavoitteita mielekkäiksi ja itselleen tärkeiksi.</p> <p>Mielenkiinnostomassa tai epämieluisassa oppimiskokemuksessa tavoite voidaan kokea itselle merkityksettömäksi tai sitä ei ymmärretä. Myös omat valmiudet tai mahdollisuudet voidaan kokea riittämättömiksi tavoitteen saavuttamiseksi.</p> <p>Linjakkaan opetuksen periaatteet näyttäisivät tukevan mielekästä oppimista. Mielekkään oppimisen mahdollisuudet kasvavat, jos oppilaitoksen, opettajien ja opiskelijoiden käsitykset tavoitteista, valmiuksista ja mahdollisuuksista kohtaavat. Mielekkään oppimisen perustana voidaan katsoa olevan opiskeluympäristön avoin vuorovaikutus ja ilmapiiri.</p>	
AVAINSANAT Oppiminen, motivaatio, mielekäs oppiminen, flow	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	2
2 TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTOKOHDAT.....	3
3 MIELEKKÄÄN OPPIMISKOKEMUKSEN ETSINTÄÄ.....	5
3.1 Motivaatio toiminnan lähtökohtana	6
3.2 Flow – onnistumisen kokemus.....	7
3.3 Opiskeluorientaatiot ja itseohjautuvuus	11
3.4 Asiantuntijuus ja osaaminen	14
3.5 Linjakas opetus.....	16
3.6 Teoriasta tutkimukseen	17
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA	18
5 TUTKIMUSKENTTÄ	19
6 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	21
7 TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYSOINTI	23
8 TULOKSET	27
8.1 Määrälliset tulokset	27
8.2 Laadulliset tulokset	30
8.3 Laadullisen analyysin keskeiset käsitteet.....	31
8.4 Tutkimusongelmaan vastaaminen	37
8.5 Tulosten arviointi	39
9 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	41

LÄHTEET

MIELEKÄSTÄ OPPIMISKOKEMUSTA ETSIMÄSSÄ ILMASOTALINJAN ESIUPSEERIKURSSIN OPINNOISSA

1 JOHDANTO

Mikä sinulle on ollut mielekäs oppimiskokemus? Entä milloin opit eniten? Miltä sinusta silloin tuntui? Elämämme täyttyy tietoisista ja tiedostamattomista oppimisen kokemuksista ja elämyksistä. Suurin osa näistä kokemuksista hautautuu siihen harmaaseen massaan, jotka eivät ole meitä säväyttäneet. Osan kokemuksista kuitenkin muistamme erityisen hyvin, varsinkin epäonnistumisen kautta tulleet kokemukset. Mielekäs ja hyödyllinen oppimiskokemus ei siis välttämättä ole sama asia. Epäonnistumiset voivat olla hyvinkin tehokkaita ja hyödyllisiä oppimiskokemuksia, vaikka itse kokemus tuntuu varsin epämiellyttävältä. Vasta jälkikäteen osaa arvostaa tapahtumasta saamaansa oppia. Epäonnistumisien ja epämiellyttävien oppimiskokemusten varaan rakennettu oppiminen ei kuitenkaan kannattele pitkään, koska jatkuva epäonnistuminen turhauttaa ja ehkäisee oppimista.

Mielekkääseen oppimiskokemukseen liitetään tyypillisesti onnistumisen tunne. On saavutettu jotain, josta on itselleen hyötyä. Samalla tunnetaan edistymistä omissa tiedoissa tai taidoissa. Unkarilaissyntyinen, Yhdysvalloissa asuva psykologian professori Mihaly Csikszentmihalyi (2005) on yli kahdenkymmenen vuoden ajan tutkinut tilanteita, joissa ihminen kokee syvää iloa ja onnistumista. Tutkimusten tuloksena on syntynyt käsite optimaalisesta kokemuksesta eli flow-tilasta. Tälle tilalle ominaisia piirteitä ovat tavoitteellisuus, keskittyminen, haasteellisuus, hallinta ja palaute. Keskittyminen voi olla niin kokonaisvaltaista, että ajantaju ja oman itsen arviointi katoaa.

Tyypillisesti optimaaliset kokemukset liittyvät harrastuksiin, mutta yhtä hyvin opiskeluun tai työtehtäviin. Keskeistä on, että ihminen tuntee hallitsevansa tilanteen kykyjensä ylärajoilla ja on eheästi ja kokonaan oma itsensä.

Tämä laadullinen tutkimus selvittelee Esiupseerikurssi 62 ilmasotalinjalla opiskelevien upseeriden opiskelukokemuksia ja oppimisen mielekkyyttä flow-käsitteen kautta. Tutkimuksen

lähtökohtana on oletus, että opetus on oppilaille mielekästä ja tehokasta, jos opetuksella on selvät päämäärät ja oppilaiden kyvyt ja tehtävien vaativuus ovat mielekkäässä tasapainossa. Tässä tilanteessa oppilas kokee onnistumisen tunteen, mikä antaa oppilaalle intoa pyrkiä yhä parempiin suorituksiin. Toisaalta, jos oppilas kokee ahdistusta liian suurista tai pitkästyistä liian helpoista oppimistavoitteista, oppiminen hidastuu ja opiskeluinto laantuu.

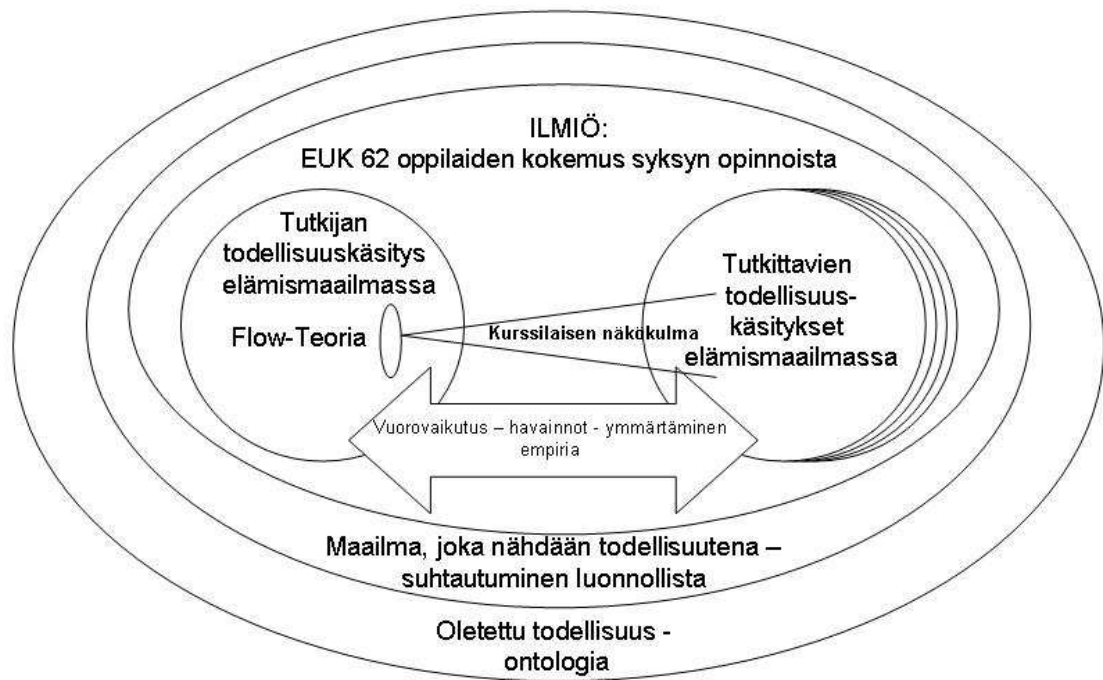
Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään mielekkään oppimisen ehtoja, joita voi käyttää hyödyksi koulutuksen kehittämisessä, esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä.

2 TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

Ihminen on maailmassa ikään kuin eksyksissä ja kysyy: missä olen, miten olen, miksi olen? Tätä peruskysymysten pohdintaa kutsutaan yleisesti filosofiaksi. Filosofoinnin tekee mahdolliseksi ja toisaalta ongelmalliseksi se, että ihmisellä ei ole varmaa tietoa omasta olemisestaan. Siitä voidaan vain esittää väitteitä ihmisen omasta kapeasta näkökulmasta (Ahokallio & Tiilikainen 2000, 10-12.)

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään itsensä tiedostava sosiaalisena toimijana häntä ympäröivässä maailmassa (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2004, 48-61). Hän voi tehdä havaintoja ympäristöstään, itsestään ja omista ajatuksistaan. Havaintojensa perusteella hän luo oman maailmankatsomuksensa ja luo omat selviytymis- ja sopeutumisstrategiansa, joiden perusteella hän tekee elämässä omat valintansa. (Helkama ym. 2004, 48-61; Hirsjärvi 1985, 80-81; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 39). Tässä maailmassa ihminen nähdään kehollisena, mielellisenä ja tietyssä sosiaalisessa ympäristössä olevana ja toimivana kokonaisuutena (Rauste-von Wright ym. 2003, 32-33; Hirsjärvi 1985, 206; Varto 1992, 46).

Tämän tutkimuksen kohteena ovat Esiupseerikurssi 62:n oppilaiden oppimiskokemukset. Näiden kokemusten voidaan nähdä tapahtuvan kuvion 1 tapaan jokaisen oppilaan henkilökohtaisessa elämismaailmassa. Tässä maailmassa oppilas kohtaa esiupseerikurssin opetuksen oman todellisuuskäsityksen kautta ja tulkitsee sitä kokemustensa kautta. Merkittävässä osassa tässä tulkinnan muodostumisessa on myös vuorovaikutus toisten oppilaiden ja muiden ympäristön ihmisten kanssa (Varto 1992, 23-24). Toisin sanoen oppilaat ovat kokeneet saman opetuksen, mutta jokainen on tulkinnut opetusta hieman eri tavalla. Jollakin oppilaista on ollut suurempi mielenkiinto tehdä havaintoja kuin toisilla. Näitä omakohtaisia kokemuksia on vielä verrattu toisten kanssa. Kaikilla on hieman eri käsitys kurssista ja siitä, mitä se on itselle merkinnyt.



Kuvio 1. Tutkimusasetelma (tutkijan näkemys).

Kurssin opetus tapahtuu maailmassa, joka sosiaalisesti nähdään todellisena maailmana. Tämä maailma on kuitenkin oletetun todellisuuden piirtymä (Nurmi 1995, 46-47). Sosiaalisesti todellisena nähtyä maailmaa pyritään laajentamaan kohti oletettua todellisuutta tutkimuksen keinoin (Hirsjärvi 1985, 37-38.)

Ilmiön tutkija jakaa kurssilaisten kanssa saman kokemuksen, koska hän on yksi kurssilaisista. Tutkijana hän tekee tulkintansa niin ikään oman todellisuuskäsityksensä kautta kurssin opetuksesta, tutkimusmenetelmistä ja muilta oppilailta vuorovaikutuksella saamastaan tutkimusaineistosta (Varto 1992, 26).

Tutkimus tapahtuu sosiaalisessa maailmassa siihen kuuluvilla käsitteillä. Keskeinen käsite tutkimuksessa on oppimiskokemus, joka voidaan jakaa kahteen käsitteeseen: oppiminen ja kokemus. Käsitteinä oppiminen sekä kokemus ovat abstrakteja käsitteitä, mutta näitä käsitteitä vastaavat sanat ja ilmiöt esiintyvät siinä todellisuudessa, jossa tutkimus tapahtuu. Tämä kolmiyhteys mahdollistaa ilmiön tutkimisen tuossa todellisuudessa (Nurmi 1995, 56-60). Molemmat käsitteet liittyvät ihmisen älylliseen eli kognitiiviseen toimintaan.

Oppiminen on tapahtuma, jossa syntyy muutos ihmisen tietoihin, taitoihin tai asenteisiin. Kokemus on aivoissa ärsykkeestä syntynyt ilmiö, joka johtaa kokemuksen tunteeseen. Kokemus voi johtaa oppimiseen, mutta oppimista voi tapahtua myös päättelämällä ilman suoranaista

kokemusta aikaisempien kokemusten ja tietojen perusteella. Oppiminen voidaan nähdä prosessina, joka sidoksissa ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen ja kulttuurilliseen kokonaisuuteen (Tynjälä 2000, 17-19).

Oppiminen ja kokemukset ovat henkilökohtaisia ilmiöitä. Sama tapahtuma voi aiheuttaa varsin erilaisia kokemuksia ja oppimista eri henkilöille, koska jokainen tarkastelee tapahtumaa oman elämysmaailmansa ja todellisuuskäsityksensä kautta (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50-51). Aikaisemmat kokemukset ja uskomukset vaikuttavat uuden tiedon tulkitseen ja ymmärtämiseen. (Alamäki & Luukkonen 2002, 88; Haapasalo 1997, 3).

Oppimiskäsitykseen liittyvät läheisesti käsitykset tiedosta ja ihmisestä. Se miten tieto ja ihminen ymmärretään, vaikuttaa suoraan siihen, miten oppiminen käsitteenä ymmärretään (Patrikainen 1997, 241). Oppimiskokemus on tunne, joka syntyy oppimisprosessissa. Oppimiskokemuksella voidaan tarkoittaa yksittäistä tapahtumaa tai laajempaa opiskelurupeamaa. Tässä tutkimuksessa oppimiskokemuksella tarkoitetaan esimerkiksi mielikuvaa etätehtävän tekemisestä tai opintojakson opinnoista.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää esiupseerikurssin oppilaiden kokemuksia oppimisesta heidän omasta näkökulmasta. Tietoa tapahtumasta saadaan havaintojen kautta eli empiirisin menetelmin. Kurssilaisten kokemuksia pyritään ymmärtämään hermeneutiikan ja fenomenologian keinoin. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ja selittämään ihmisen toimintaa (Varto 1992, 58-59). Fenomenologia tutkii todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen kokemusmaailmassaan (Metsämuuronen 2005, 210.) Havaintoja tutkittavasta ilmiöstä kerätään laadullisin keinoin.

3 MIELEKKÄÄN OPPIMISKOKEMUKSEN ETSINTÄÄ

Mielekkään oppimisen edellytyksiä tarkastellaan viidestä erilaisesta näkökulmasta. Tarkastelun tavoitteena on etsiä yhteisiä tekijöitä mielekkäälle oppimiselle ja esittää perustelut flow-teorian käyttökelpoisuudelle tutkimuksen teoreettiseksi perustaksi. Näkökulmat perustuvat tutkijan havaintoihin mielekkään oppimisen edellytyksistä käytännön opetustyössä.

3.1 Motivaatio toiminnan lähtökohtana

Oppiminen on ihmisen aivoissa tapahtuva ilmiö. Siihen vaikuttavat ihmisen kiinnostus ja käsitys toimintaympäristöstä, jossa hän tietää toimivansa ja se, minkä asian hän milloinkin kokee oleelliseksi ja merkitykselliseksi (Paane-Tiainen 2000, 14).

Keskeinen toiminnan aikaansaaaja on motivaatio. Sillä ymmärretään käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaatio on ihmisen tila, joka määrää, miten vireästi hän toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu. Syyt motivaation syntymiseen voivat olla ulkoisia tai sisäisiä Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan ulkoapäin, jonkin muun henkilön toimesta annettuja palkintoja tai kannustimia, joilla pyritään suuntaamaan henkilön mielenkiintoa. Sisäinen motivaatio syntyy, kun henkilö itse haluaa tehdä jotain itseään varten (Covington 1998, 11-12.). Sisäiset ja ulkoiset motivaatiot esiintyvät yhtä aikaa, joskin toiset motiivit ovat voimakkaampia kuin toiset (Peltonen & Ruohotie 1992, 16-19; Paane-Tiainen 2000, 26). Oppimisen tehokkuuden kannalta olisi hyvä, että oppija olisi enemmän sisäisesti motivoitunut kuin ulkoisesti, koska sisäinen motivaatio ohjaa oppimista pitkäjänteisimmin (Vainionpää 2006, 76.)

Motivaatioon liittyy läheisesti tavoite, joka on esimerkiksi tietyn motiivin kohde. Motiivi synnyttää motivaation päästä haluttuun tavoitteeseen. Tämä synnyttää ihmisessä tietyn toiminnan, jolla tavoitteeseen aiotaan päästä. Tavoitteen saavuttaminen on motivaation lisäksi riippuvainen ihmisen valmiuksista ja mahdollisuuksista (Peltonen & Ruohotie 1992, 22,28).

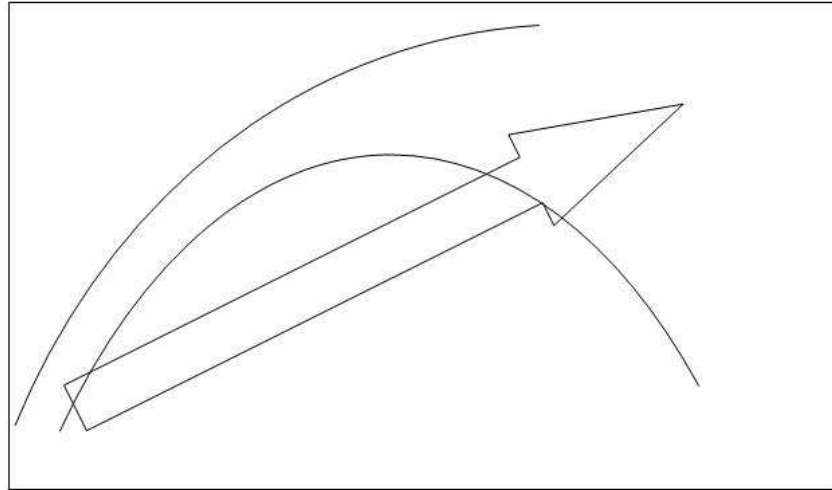
Motivaation ja suorituksen välisestä yhteydestä on olemassa erilaisia arvioita, kuten kuviossa 2 on esitetty. Yleinen käsitys on, että suoritus paranee motivaation lisääntyessä (Covington 1998, 11.)

Oppimisen osalta voidaan puhua oppimismotivaatiosta, kun tarkastellaan oppilaan suhtautumista oppimiseen. Oppimisessa tavoitteilla ja odotuksilla on suuri vaikutus oppilaan motivaatioon. Opiskelumotivaatio lisääntyy, jos oppilas kokee opetustavoitteisiin pääsyn mahdollisena ja kiinnostavana. Vastaavasti motivaatio pienenee, jos mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen ovat pienet tai aihe ei ole kiinnostava (Peltonen & Ruohotie 1992, 28).

Tavoitteen merkitystä motivaatioon ja suoritukseen voidaan selittää myös hermofysiologisilla syillä. Jos tavoite on alhainen oppilaan valmiustasoon nähden, aivoissa kulkee vain vähän viestejä ja oppilasta vaivaa virikeköyhyys sekä alhainen suoritustaso. Jos tavoite on liian suuri

oppilaan valmiuksiin, aivot ovat kuormittuneet viesteistä ja oppilas on ylikuormittuneessa tilassa ja niin ikään suoritustaso jää alhaiseksi. Tavoitteen ollessa sellainen, että aivojen viestien määrä pysyy keskinkertaisena, on aivojen informaatiokapasiteetti suurimmillaan ja suoritustaso korkeimmillaan (Peltonen & Ruohotie 1992, 25-26).

Suoritus



Motivaatio

Kuvio 2. Suorituksen ja motivaation välinen yhteys (Peltonen & Ruohotie 1992).

Voidaan siis perustellusti olettaa, että yksi mielekkään oppimiskokemuksen perustekijöistä on oppilaan motivaatio, jossa merkittävässä roolissa ovat oppimistavoitteet ja keinot, joilla niihin päästään (mm. Rauste-von Wright ym. 2003, 57).

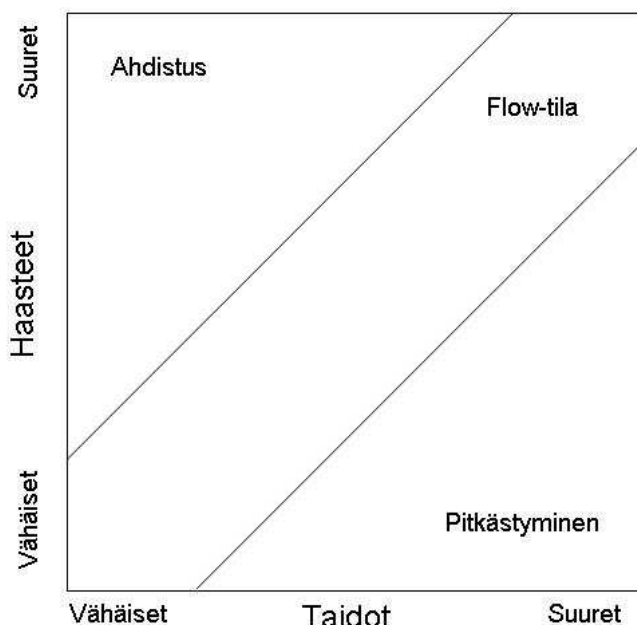
3.2 Flow –onnistumisen kokemus

Csikszentmihalyi (2005) on tutkinut tilanteita, joissa ihminen kokee syvää iloa ja onnistumista. Tutkimusten tuloksena on syntynyt käsite optimaalisesta kokemuksesta eli flow-tilasta. Flow-käsite liittyy motivaatioon, valmiuksiin ja tavoitteisiin. Flow-käsitettä on tutkittu eri puolilla maailmaa ja sitä on käytetty hyväksi tutkittaessa muun muassa sisäistä motivaatiota (Novak & Hoffman 1997, 5-7.) Flown tutkiminen on lähtenyt asiantuntijatutkimuksesta, henkilöistä, jotka tekivät sellaisia asioita, josta pitivät. Näiden kuvailujen perusteella alkoi muodostua käsite optimaalisesta kokemuksesta (Csikszentmihalyi 2005, 19-20).

Ilmiön tarkemmaksi tutkimiseksi käytettiin kokemusnäytemenetelmää (Experience Sampling Method, ESM), jossa koehenkilöt kuljettivat viikon ajan mukanaan laitetta, jonka hälyttäessä koehenkilö kirjasi ylös tekemisensä, tunteet ja ajatukset. Tällä menetelmällä kerättiin yli

100 000 näyttää eri puolilta maailmaa tutkimusaineistoksi (Csikszentmihalyi 2005, 19-20; Novak & Hoffman 1997, 7).

Csikszentmihalyin tutkimuksen tulokset ovat vahvistaneet käsitystä taitojen ja haasteiden välisestä merkityksestä motivaatioon ja onnistumisen kokemukseen kuvion 3 mukaisesti.



Kuvio 3. Flow-tila (Csikszentmihalyi 2005; Novak & Hoffman 1997)

Optimaalinen kokemus eli flow (virtaus) voidaan kokea, kun taidot ja haasteet ovat sopivassa tasapainossa. Tässä tapauksessa asetettuihin tavoitteisiin päästään käytettävissä olevilla taidoilla. Tämä onnistumisen kokemus vahvistaa motivaatiota. Jos taidot ovat vähäiset ja haasteet suuret, koetaan ahdistusta. Tavoitteet jäävät saavuttamatta, mikä laskee motivaatiota ja yrittämisen halua. Jos haasteet ovat liian matalat suhteessa taitoihin, tavoitteiden saavuttaminen tuntuu itsestäänselvältä ja seurauksena koetaan pitkästyminen ja niin ikään motivaatio laskee (Csikszentmihalyi 2005, 117-119).

Optimaalinen kokemus edellyttää tehtävää, joka on tekijälleen haastava, mutta hallittavissa oleva niin, että huomio kiinnittyy pelkästään tekemiseen. Tehtävän tekemisestä pitää saada välitöntä palautetta, joka pitää mielenkiinnon tehtävässä. Tällainen tehtävä voi olla niin intensiivinen, että ajantaju katoaa (Csikszentmihalyi 2005, 113).

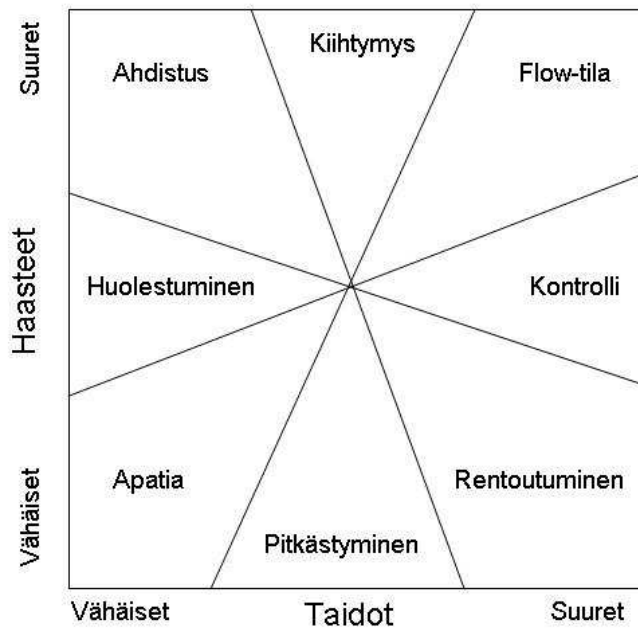
Csikszentmihalyin mukaan optimaalinen kokemus voi esiintyä, jos kaikki tai osa seuraavista ehdoista täyttyy (Csikszentmihalyi 1993; 1996, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005 mukaan, 198):

- tehtävällä on selvät päämäärät
- yksilön keskittyminen on täydellistä
- oman minän arviointi vähenee
- ajantaju katoaa
- tehtävän etenemisestä saa välitöntä palautetta
- yksilön kyvyt ja tehtävän vaativuus ovat tasapainossa
- yksilö tuntee pystyvänsä kontrolloimaan tilannetta
- tehtävä on itsessään palkitseva.

Optimaalisen kokemuksen olennainen piirre on, että se on päämäärä sinänsä. Toiminnasta tulee sisäisesti palkitseva eli autoteelinen kokemus. Optimaaliseen kokemukseen liittyy myös psyykkisen entropian käsite. Optimaalisessa kokemuksessa psyykkinen entropia eli epäjärjestys on pieni ja tietoisuuteen saapuva informaatio on tavoitteiden mukaista. Jos psyykkinen epäjärjestys on suuri, tietoisuuteen saapuva informaatio on ristiriidassa tavoitteiden kanssa. Tällöin tarkkaavaisuus suuntautuu toisaalle ja tavoitteet jäävät savuttamatta. Optimaaliseen kokemukseen liittyy myös ajatus tavoitteiden kasvattamisesta. Kun asetettu tavoite on savutettu, nostetaan tavoitetta, jotta tehtävä pysyisi mielenkiintoisen haastavana. Tämä johtaa vähitellen siihen, että taidot ja haasteet kohtaavat yhä korkeammalla tasolla (Csikszentmihalyi 2005, 65-68, 107-109).

Optimaalinen kokemus on suhteellinen ilmiö. Eri henkilöt voivat kokea saman tehtävän varsin eri tavalla riippuen tehtävän haasteellisuudesta, tavoitteesta, henkilökohtaisista taidoista ja asennoitumisesta tehtävään. Csikszentmihalyi on yhdistänyt tutkimuksensa tulokset ihmisten erilaisista taito- ja haaste - tuntemuksista kuvion 4 tavalla (Csikszentmihalyi 1999, Farmer 1999 mukaan, 2).

Taitojen ja haasteiden ollessa matalat vaivutaan apatiaan. Esimerkkinä voisi olla viihdeohjelman katsominen televisiosta. Kun haastetasoa lähdetään nostamaan, siirrytään huolestumisen tunteeseen, joka voi olla seurausta esimerkiksi elämän pikku hankaluuksista. Haasteiden edelleen kasvaessa seurauksena on ahdistus, jota voidaan kokea esimerkiksi liian vaativissa työ- tai opiskelutehtävissä.



Kuvio 4. Haasteiden ja taitojen välisten suhteiden tuottamat tuntemukset (Csikszentmihalyi 1999, Farmer 1999 mukaan).

Taitotason kasvaessa, mutta haasteiden ollessa vähäiset, koetaan ikävystymistä esimerkiksi kotitöiden parissa. Jos haasteet kasvavat korkeiksi, koetaan kiihtymystä esimerkiksi opiskeltaessa uutta asiaa.

Taitotason ollessa korkea, mutta haasteiden ollessa vähäisiä, koetaan rentoutumista esimerkiksi hyvää kirjaa lukiessa. Kun haasteet kasvavat, siirrytään kontrolliin, jossa huomiota pitää siirtää jo enemmän tekemiseen, kuten esimerkiksi autolla ajossa. Taitojen ja haasteiden kohdatessa osaamisen ylärajalla koetaan optimaalinen tekemisen ja olemisen kokemus. Tyypillisesti optimaalinen kokemus kohdataan mieliharrastuksen parissa.

Csikszentmihalyin mukaan optimaalisen kokemuksen voi päästä asettamalla itselleen sopivia haasteita. Tämä tarkoittaa sitä, että optimaaliseen kokemukseen päästäkseen on esimerkiksi haastetasoa nostettava korkeammaksi sellaisessa tehtävässä, jonka tekeminen sujuu kontrollitasolla. Vastaavasti omaa osaamista on nostettava tai haastetta vähennettävä tehtävässä, joka tuntuu liian haastavalta tai ahdistavalta (Csikszentmihalyi 2005, 117-119).

Oppimisen kannalta optimaalisen kokemuksen malli on mielenkiintoinen. Se tuo hyvin esille motivaatioon liittyvien tavoitteen, valmiuksien ja mahdollisuuksien riippuvuuden toisistaan. Optimaalinen kokemus on mahdollista vain, kun tavoite pystytään saavuttamaan valmiuksien ja mahdollisuuksien ylärajoilla. Optimaalisen kokemuksen malli tarkoittaa myös sitä, että

oppimisen kokemus on henkilösuhteellinen. Sama tehtävä voi oppijan valmiuksista riippuen tuntua ahdistavalta, optimaaliselta tai pitkästyttävältä. Tämä tuo haasteita mielekkään oppimisen toteuttamiselle.

3.3 Opiskeluorientaatiot ja itseohjautuvuus

Oppimisen tapahtumaan liittyy paljon erilaisia oppijaan itseensä ja ympäristöön liittyviä asioita. Oppija tulkitsee ympäristössään olevan tiedon merkitystä itselleen oman minäkuvan, kokemusten, tietojen, tunteiden, asenteiden, arvojen ja monen muun seikan kautta. Tätä laaja-alaista ja monimutkaista tiedon muokkausprosessia, joka vaikuttaa oppimistapahtuman laadulliseen ja määrälliseen tulokseen, voidaan kutsua oppimisstrategiaksi. Strategioille tyypillistä on tilannesidonaisuus. Oppija voi esimerkiksi käyttää erilaisia oppimisstrategioita samaan tehtävään opiskeluympäristöstä riippuen. Oppimisstrategiat voivat muuttua yksilölle tyypilliseksi lähestymistavoiksi aihepiiristä riippumatta. Näitä yleistyneitä strategioita voidaan kutsua oppimistyyleiksi (Peltonen & Ruohotie 1992, 108).

Oppimistyyli tarkoittaa oppijan luonteenomaista taipumusta käsitellä vastaanotettua tietoa, arvostaa tietyn tyyppistä tietoa ja erilaisia tapoja saavuttaa ymmärrys opittavasta asiasta (Vainionpää 2006, 65).

Oppimistyylejä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Eräänlaista pääjakoa oppimistyyleissä edustaa pinta- ja syväsuuntautuneisuus. Pintasuuntautuneisuudelle on tyypillistä määrällinen oppiminen, ulkoinen motivaatio ja huomion kiinnittyminen yksityiskohtiin, joita ei muisteta kauaa. Syväsuuntautuneisuudelle tyypillistä on laadullinen oppiminen, sisäinen motivaatio, huomion kiinnittyminen kokonaisuuksiin ja merkityksiin, jotka muistetaan pitkään. Voidaan puhua myös saavutussuuntautuneisuudesta, jossa oppimisessa nähdään mahdollisuus kilpailuun ja pätemiseen kiinnostuksesta riippumatta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 109, 111).

Oppimistyyleihin liittyy myös se, millä tavalla oppija suuntautuu oppimiseen. Suuntautuminen voi olla tehtäväorientoitunutta, jolloin tehtävä on oppijalle mielekäs ja hänellä on halu ymmärtää opittava asia. Huonon tai puutteellisen itsetunnon omaava oppija voi olla suuntautumiseltaan minää puolustava. Oppimiseen voi liittyä täydellisyyden tavoittelua ja onnistumisen pakkoa. Tällöin oppimistilanteet voivat muodostua oppijalle hyvin ahdistaviksi. Sosiaalisesti riippuva oppija haluaa ennen kaikkea miellyttää ja sopeutua yleiseen tai auktoriteetin mielipiteeseen. Hän pyrkii antamaan toivotun kaltaisia vastauksia ja olemaan kaikkien kanssa hyvissä väleissä. (Paane-Tiainen 2000, 27-28).

Oppimistyytlejä on tutkittu myös oppimis- ja tiedonkäsityksien näkökulmasta, josta erottui neljä erilaista lähestymistapaa opiskeluun: suuntautumaton, toistamisorientoitunut, merkitysorientoitunut ja soveltamissuuntautunut. Suuntautumattomat eivät pysty erottamaan opiskeltavasta materiaalista keskeisiä asioita ja niiden yhteyksiä. He eivät näe yhteyttä opiskelun ja todellisen elämän välillä. Toistamisorientoituneet löytävät keskeiset asiat oppimateriaalista ja pyrkivät opettelemaan asiat ulkoa sekä toistamaan ne tentissä. Merkitysorientoituneet keskittyvät niihin asioihin, jotka he kokevat tärkeiksi. He pyrkivät muodostamaan ehyen kokonaiskuvan asioista. Soveltamissuuntautuneet kiinnittävät huomion niihin asioihin, joilla he näkevät selkeimmin olevan yhteyttä käytännön elämään (Tynjälä 2000, 119-121).

Oppimistyylyt tulivat esille myös Mannisen ja Paanasen (2006) tutkimuksessa opiskelijoiden suhtautumisessa verkko-opiskeluun. Tutkimuksessa tuli esille kolme erilaista tyyliä: omaksujat, soveltajat ja prosessoijat. Omaksujat korostavat tiedon ja faktojen muistamista. Soveltajat korostavat tiedon soveltamista ja ymmärtämistä. Prosessoijat korostavat tiedon pohdiskelua ja ideoinnin kehittelyä (Manninen & Paananen 2006, 20-22).

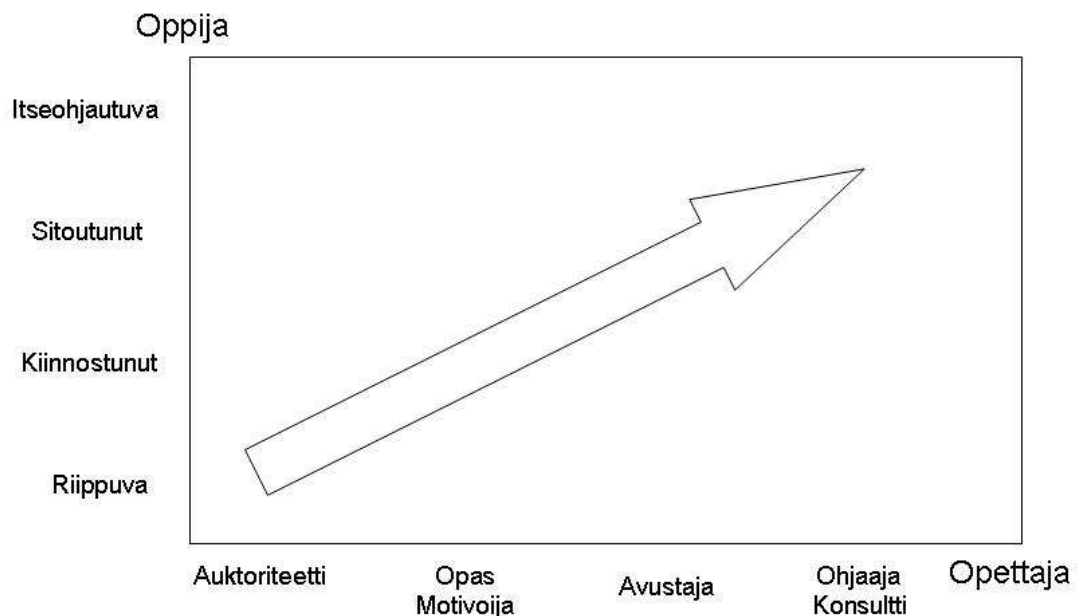
Oppimisstrategioiden, -suuntautumisten ja -tyylien osalta voidaan todeta, että ne edustavat oppijan tulkintoja ympäristöstään ja itsestään sekä siitä tiedosta, mitä hänelle tarjotaan. Tämän tulkinnan kautta oppija muodostaa itselleen tavoitteita ja motiiveja, jotka näkyvät käytännön toimina. Mitä tietoisempi hän on omasta toiminnastaan ja tavoitteenasettelustaan, sitä todennäköisemmin hän saavuttaa tavoitteet ja kokee onnistumisen kokemuksia. Tätä oppijan ominaisuutta arvioida omaa oppimista ja asettaa mielekkäitä tavoitteita kutsutaan itseohjautuvuudeksi.

Koro (1993) on tutkinut aikuisopiskelijoiden itseohjautuvuutta monimuoto-opinnoissa. Yksi tutkimuksen selkeistä tuloksista oli, että opiskelijan vahva minäkäsitys korreloi vahvasti itseohjaavuuden kanssa. Itseohjautuvan opiskelijan ihmiskuva Koron mukaan on omatoiminen, aktiivinen, itsenäisesti osallistuva, vastuuntuntoinen, oppimishalukas, tavoitetietoinen ja kriittinen (Koro 1993, 158-160).

Vastaavasti Vainionpää (2006) tutki verkkokurssien opiskelijoita ja päätyi osittain samaan tulokseen. Tutkimuksessa myönteisten opiskelukokemusten selittäjänä olivat korkea itseluottamus ja sisäinen motivaatio. Havaintona oli myös se, että verkko-kurssit tulisi toteuttaa monipuolisesti, kaikkia oppimistyytlejä tukevasti (Vainionpää 2006, 190, 196).

Itseohjautuvuuden eri tasot tulevat havainnollisesti esille opettajan ja oppijan ohjaamisen suhteesta, joka on esitetty kuviossa 5.

Opetuksen ohjaamisen mallissa oppijalla nähdään neljä erilaista roolia: riippuva, kiinnostunut, sitoutunut ja itseohjautuva. Opettajalla roolit ovat: auktoriteetti, opas (motivoija), avustaja ja ohjaaja (konsultti). Hyviin oppimistuloksiin päästään, jos opettaja osaa ottaa oikean roolin suhteessa oppijan rooliin. Mallin ideana on, että oikealla ohjauksella esimerkiksi riippuvan oppijan itseohjautuvuustasoa voidaan nostaa kohti itseohjautuvaa oppijaa mielekkäiden ja saavutettavissa olevien oppimistavoitteiden kautta. Oppijan valmiuksien kasvaessa opettaja voi muuttaa rooliaan seuraavalle tasolle ja niin edelleen. Ääritapauksissa itseohjautuva oppija voi kokea turhautuneisuutta liian tiukasta ohjauksesta tai riippuva oppija ahdistusta liian laveasta ohjauksesta.



Kuvio 5. Oppijan ja opettajan välinen ohjaussuhde (Grow 1991, Koro 1993 mukaan).

Sekä Koro (1993) että Vainionpää (2006) ovat tulleet siihen tulokseen, että oppilaiden itseohjautuvuustaso vaihtelee ja sitä voidaan tukea ohjauksella, joka tulee olla oppilasta tukevaa. Tuella on positiivinen vaikutus opiskelun merkityksellisyyteen (Vainionpää 2006, 193; Koro 1993, 150-151).

Opetuksen ohjaamisen mallissa tulee esille se, miten tärkeää on asettaa oppimisen tavoitteet mielekkäästi. Asettelussa palataan motivaation perusteisiin mielekkäästä tavoitteenasettelusta oppijalle sekä oppijan valmiuksista ja mahdollisuuksista saavuttaa tavoite.

Patrikainen (1997) on tutkinut luokanopettajien pedagogista ajattelua tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsitysten kautta. Tutkimuksen perusteella Patrikainen on päätenyt neljään opettajuuteen, jotka ovat: opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvaamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opetuksen suorittaja edustaa behavioristista oppimiskäsitystä ja kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja konstruktivistista oppimiskäsitystä. Patrikaisen mukaan kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja hallitsee myös opetuksen suorittajan roolin. Toisin päin tätä yhteyttä ei ilmennyt (Patrikainen 1997, 218, 241-243).

Patrikaisen kanssa saman kaltaisiin opettajuuksiin on päästy myös oppilaiden mielikuvien ja käsitysten perusteella. Tutkimuksessa opettajat olivat luokiteltavissa kolmeen tyyppiin: opettaja ohjaajana, opettaja tiedon lähteille opastajana ja opettaja asiantuntijakouluttajana (Manninen & Paananen 2006, 19-20). Tuloksissa on nähtävissä samat opettajuuden merkitykset kuin Patrikaisen tuloksissa.

Patrikaisen tulosten voidaan nähdä sopivan Grow'n opettajan ja oppijan ohjausmalliin. Jos Grow'n malli yhdistetään Patrikaisen tuloksiin, voidaan todeta, että behavioristisessa oppimiskäsityksessä itseohjautuvuuden oletetaan olevan alhainen ja konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä sen oletetaan olevan korkea. Tätä käsitystä tukee Koron (1993) kuvaus itseohjautuvasta oppijasta, joka on hyvin samankaltainen konstruktivistisen oppimiskäsityksen oppijasta.

Oppijan oppimisstrategioiden muodostumisen moninaisuus ja henkilökohtaisuus tekevät vaikeaksi luoda oppimistilanne, jonka kaikki oppijat kokisivat ja johon kaikki suhtautuisivat samalla tavalla. Oppimistilanteita luotaessa on tärkeää tiedostaa oppijoiden suhtautumisen monimuotoisuus. Opetusmenetelmien tulisi ottaa erilaiset oppijat huomioon niin oppimistyylieltään kuin ohjaamistarpeeltaan. Näyttäisi siltä, että olisi tärkeää antaa jokaiselle oppijalle sellaisia tavoitteita ja tukea, kuin heidän oppimisvalmiutensa ja -mahdollisuutensa vaativat. Näin todennäköisesti saataisiin aikaan positiivisen menestymisen kehä opinnoissa. Sellaisten opetusmenetelmien ja -käsitysten soveltaminen oppijaan, jolla näitä valmiuksia ei ole, ei todennäköisesti johda mielekkääseen oppimistapahtumaan.

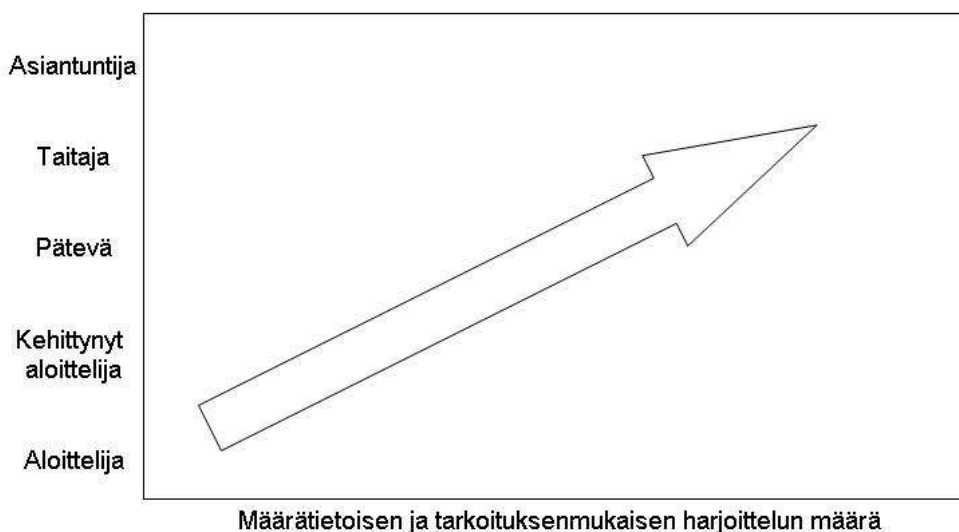
3.4 Asiantuntijuus ja osaaminen

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004-2017 -strategiassa todetaan, että Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen päämääränä on luoda osaamista, jolla varmistetaan tarvittava sotilaallinen suorituskky. Osaaminen yksilötasolla

strategiassa määritellään siten, että yksilön osaamisella tarkoitetaan kykyä soveltaa tietämystään käytännön toiminnassa päämäärien saavuttamiseksi. Samoin todetaan, että tietämys syntyy yksilön jäsentäessä informaatiota aikaisemman kokemuksensa, elämänkatsomuksensa ja arvojensa pohjalta. Toisin sanoen Puolustusvoimat haluaa henkilöstönsä asiantuntijuuden kasvavan.

Asiantuntijuuden kasvu on prosessi, joka vaatii aikaa sekä määrätietoista ja tarkoituksellista harjoittelua. Asiantuntijuuden kasvuprosessissa voidaan nähdä eri osaamisen tasoja, joiden suhde harjoitteluun on esitetty kuviossa 6. Aloittelija turvautuu suunnitelmien ja sääntöjen kaavamaiseen noudattamiseen. Kehittynyt aloittelija tunnistaa tyypillisesti kohdattavia ongelmia ja kehittää niiden hallitsemiseksi erilaisia sääntöjä ja ratkaisumalleja. Pätevällä on tyypillisesti niin suuri joukko erilaisia ratkaisumalleja, että on luotava erilaisia päätöksentekomalleja. Taitajalle on tyypillistä nopea ja joustava toiminta sekä vahva sitoutuminen omaan tehtäväänsä. Asiantuntija löytää oikeat ratkaisut vaistomaisesti ilman erityistä ponnistelua. Lisäksi asiantuntija pystyy tarvittaessa arvioimaan kriittisesti omia ratkaisujaan (Hakkarainen ym. 2005, 73-78).

Osaaminen



Kuvio 6. Asiantuntijuuden kasvaminen (mukaillen Hakkarainen 2005).

Yksi asiantuntijuuden kehittymisen keskeinen edellytys on progressiivinen eli asteittain syvenevä ongelmanratkaisu. Ihmiselle on tyypillistä, että uuden taidon harjoittelu on aluksi työlästä ja aiheuttaa muistille suurta kuormitusta. Määrätietoisella ja tarkoituksenmukaisella harjoittelulla syntyy toiminta- ja ratkaisumalleja, joiden avulla suoritus tulee helpommaksi. Perustason osaaminen muuttuu rutiineiksi ja resursseja vapautuu käsittelemään suurempia kokonaisuuksia. Vähitellen toiminta käy yhä joustavammaksi ja asiantuntija pystyy tuotta-

maan helposti oikeat ratkaisumallit kiteytyneen ja joustavan tietämyksensä perusteella. Samalla avautuu mahdollisuus hakeutua uuden, entistä haastavamman, ongelman ääreen (Hakkarainen ym. 2005, 78-79).

Asiantuntijuuden kasvussa on myös nähtävissä suora yhteys motivaation perusteisiin. Asiantuntijuus kasvaa, kun asetetaan mielekkäitä tavoitteita valmiuksien ja mahdollisuuksien rajoissa. Tavoitteiden saavuttaminen lisää valmiuksia ja mahdollisuuksia saavuttaa yhä haasteellisempia tavoitteita mielekkäästi.

3.5 Linjakas opetus

Oppimisen mielekkyys syntyy oppijan mahdollisuudesta päästä oppimistavoitteisiinsa omalla aktiivisella toiminnallaan. Oppijan päämäärätietoista ja tavoitesuuntautunutta opiskelua voidaan tukea linjakkaan opetuksen periaatteilla. Tavoitteiden asettamisella, opetusmenetelmien valinnalla ja arviointimenetelmien suunnittelulla voidaan vaikuttaa oppijan oppimisprosessiin (Biggs 1996, 2003, Löfström, Kanerva, Tuuttila & Nevgi 2006 mukaan, 21-22).

Linjakkaan opetuksen tarkoituksena on ohjata oppijaa syväsuuntautuneeseen oppimistyyliin. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi koostuvat toisiinsa liittyneistä kokonaisuuksista, kuten kuviossa 7 on esitetty. Linjakkaassa opetuksessa huomio kohdistuu oppijaan ja siihen, mitä ja miten hän oppii. Opetuksen toteuttamisen ja sen arvioinnin pitää tukea tavoitteiden saavuttamista. Jos esimerkiksi tavoitteena on kokonaisuuksien hallinta, ei irrallisten asioiden ulkoa oppimista tukeva arviointikäytäntö tue tavoitteeseen pääsemistä (Löfström ym. 2006, 21-22).



Kuvio 7. Linjakkaan opetuksen idea (Biggs 1996, 2003 Löfström ym. 2006 mukaan).

Opetuksen tavoitteiden pitää olla konkreettisia, jotta ne välittyisivät selkeästi oppijoille. Olisi hyvä, jos oppijat pääsisivät osallistumaan tavoitteiden määrittelyyn, koska silloin heidän näkökulmansa ja tapansa hahmottaa asiaa tulisivat huomioiduksi. Samalla he sitoutuisivat paremmin tavoitteisiin. Opetusmenetelmien valinnalla tuetaan tavoitteisiin pääsyä. Tarvittaessa oppijoille järjestetään tukea ja kannustetaan keskinäiseen tiedon jakamiseen. Arviointitavoilla voidaan oppimisprosessia tukea sen alkuvaiheista päättymiseen saakka. Arvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja sen tavoitteena on antaa opettajalle palautetta oppijan osaamisesta ja oppijalle palautetta omasta osaamisestaan. Arviointimuoto ohjaa oppijan oppimisprosessia enemmän kuin mikään muu (Löfström ym. 2006, 22).

Linjakkaassa opetuksessa haetaan oppimisen mielekkyyttä selvillä, tavoitettavissa olevilla ja oppijalle hyödyllisillä tavoitteilla. Opetus- ja arviointitavoilla tuetaan tavoitteeseen pääsyä. Myös oppimisympäristön pitäisi tukea tätä toimintaa tarjoamalla turvallinen sosiaalinen kenttä vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen (Löfström ym. 2006, 25-26).

3.6 Teoriasta tutkimukseen

Viiden eri teoreettisen tarkastelunäkökulman perusteella näyttäisi siltä, että ihminen on tavoitteellinen toimija. Keskeistä kaikissa edellä esitetyissä teorianäkökulmissa on tavoitteellisuus. Mielihyvää koetaan, jos haluttu ja tärkeäksi koettu tavoite saavutetaan. Merkittävässä roolissa tavoitteen saavuttamisessa ovat taidot ja mahdollisuudet. Asiantuntijuuden kasvussa tulee hyvin esille tavoitteiden porrasmaisuus. Taitoihin sopivin tavoiteaskelin on mahdollista saavuttaa laajojakin tavoitteita. Tavoitteiden asettamista ja niiden sovittamista taitoihin ja mahdollisuuksiin voidaan tukea monella tavalla, kuten esimerkiksi linjakkaan opetuksen menetelmillä.

Flow-teoria punoo mielenkiintoisesti yhteen edellä mainitut käsitteet. Optimaalinen kokemus eli flow edellyttää, että oppilaan kyvyt ja opetuksen haasteet ovat tasapainossa. Flow on kuitenkin yhteydessä oppijaan (sisäinen motivaatio, opiskeluorientaatio, itseohjautuvuus) ja opetusjärjestelyihin (motivointi, opiskeluorientaatioiden ja itseohjautuvuuden tukeminen, linjakkaan opetuksen suunnittelu ja toteutus, asiantuntijuuden asteittaisesta kehitymisestä huolehtiminen), ja siten se on tilanneriippuvainen ja moniselitteinen. Tätä moniselitteisyyttä ja tilanneriippuvuutta pyritään tällä tutkimuksella selvittämään ja etsimään mielekkään oppimisen edellytyksiä.

Tutkimuksen teoreettiseksi perustaksi on valittu Csikszentmihalyin flow-teoria, koska se tarjoaa mielekkään lähestymistavan tunnistaa erilaisia oppimiskokemuksia oppimishaasteiden ja opiskelijoiden valmiuksien suhteen. Flow-teoria tarjoaa eräänlaisen mittarin hahmottaa opiskelijoiden tuntemuksia opinnoista (Kuvio 4). Flow-teoriassa on selkeästi määritetty ne ehdot, joilla mielekäs kokemus syntyy. Nämä ehdot antavat selkeän lähtökohdan mielekkään oppimiskokemuksen tutkimiseksi.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Esiupseerikurssi 62:n opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja niiden mielekkyyttä syksyn 2009 opintojen osalta. Tutkimuksen aihe on lähtenyt tutkijan omasta kiinnostuksesta oppimisen ilmiöihin ja halusta ymmärtää oppimisen ilmiötä oppijan näkökulmasta. Tutkimuksella pyritään selvittämään mielekkään oppimisen edellytyksiä, joita voi käyttää hyödyksi koulutuksen kehittämisessä, esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä.

Tutkimuksen hypoteesina on, että kokeakseen optimaalisen kokemuksen (flow), oppilaan kykyjen ja opetuksen haasteiden pitää olla tasapainossa. Tässä tilanteessa oppilas kokee onnistumisen tunteen, mikä antaa oppilaalle intoa pyrkiä yhä parempiin suorituksiin. Onnistuminen oppimisessa toimii sisäisenä motivaattorina. Tilanteessa, jossa oppilas kokee ahdistusta liian suurista oppimistavoitteista tai pitkästymistä liian helpoista oppimistavoitteista, oppiminen hidastuu ja sisäinen motivaatio heikkenee. Tällöin toiminta pysyy yllä vain ulkoisen motivaation keinoin.

Tutkimuksen pääongelma on seuraava:

1. Esiintyykö esiupseerikurssin opiskelijoilla opinnoissaan flow-ilmiön piirteitä?

Tutkimuksen alaongelmat ovat johdettu flow-teorian ilmenemiseen liittyvistä osatekijöistä seuraavasti:

1. Onko esiupseerikurssilla annetuilla tehtävillä selkeät päämäärät?
2. Pystyvätkö opiskelijat keskittymään annettuihin tehtäviin?
3. Ovatko opiskelijoiden kyvyt ja annettujen tehtävien haasteet tasapainossa?
4. Pystyykö opiskelija kontrolloimaan omaa opiskeluaan tai tehtävien tekemistä?
5. Saavatko opiskelijat välitöntä palautetta tehtävistään tai ovatko tehtävät itsessään palkitsevia?

Tutkimuksen pääongelmaan haetaan vastausta tutkimuksen alaongelmien kautta. Tutkimuksen alaongelmissa ei ole näkyvissä kahta optimaalisen kokemuksen ehtoa: oman minän arviointi vähenee ja ajantaju katoaa. Näiden ehtojen painoarvo arvioitiin muita pienemmäksi ja niiden nähtiin olevan enemmän seurausta muista ehdoista. Lisäksi niiden ilmentymisen arvioitiin tulevan esille muiden alaongelmien yhteydessä.

Tutkimuksessa pyritään myös selvittämään niitä syitä, jotka estävät mielekkään oppimiskokemuksen syntymistä.

Tutkimuksessa tarkastellaan esiupseerien opiskelukokemuksia vain Esiupseerikurssin 62 alusta eli vuoden 2009 elokuun lopusta joulukuun loppuun. Tutkimuksessa ei tarkastella koko kurssiaikaa, koska tutkimukseen varattu aika ei sitä salli. Tarkasteltavaan ajanjaksoon sisältyy monia lähi- ja etäjaksoja, joten se antaa kattavan kuvan oppilaiden opiskelukokemuksista tutkimukseen liittyen.

5 TUTKIMUSKENTTÄ

Tutkimuksen kohteena oleva esiupseerikurssi on osa yleisesikuntaupseerin tutkintoa, joka on Maanpuolustuskorkeakoulun toimeenpanema sotatieteellinen jatkotutkinto. Maanpuolustuskorkeakoulu on puolustushallinnon alainen yliopisto, jonka tehtävinä ovat muun muassa sotatieteellinen tutkimus, ylin yleinen ja sotilaallinen maanpuolustusopetus sekä upseerikasvatus. Yleisesikuntaupseerin tutkinnon tavoitteena on saavuttaa ylimpiin upseerin tehtäviin vaadittavat tiedot ja taidot sekä tutkijavalmiudet (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2009-2010, 21).

Maanpuolustuskorkeakoulun Jatkotutkinto-osasto vastaa yleisesikuntaupseerin tutkinnon opinnoista. Varsinaisesta opetuksesta vastaavat Maanpuolustuskorkeakoulun ainelaitokset. Yleisesikuntaupseerin tutkinnon laajuus on vähintään 140 opintopistettä. Se jakaantuu vähintään 60 opintopisteen esiupseerikurssin opintoihin ja vähintään 80 opintopisteen yleisesikuntaupseerikurssin opintoihin.

Esiupseerikurssi muodostuu yleisesikuntaupseerin tutkinnon ensimmäisestä opintovuodesta. Itsenäisenä kokonaisuutena esiupseerikurssi on upseerin ylemmälle tehtävätasolle vaadittavaa täydennyskoulutusta. Opinnoissaan menestyneet ja sopivat opiskelijat saavat esiupseerikurs-

sin väliarvostelun perusteella oikeuden jatkaa opintojaan yleisesikuntaupseerikurssilla (Yleisesikuntaupseerin tutkinnon opinto-opas 2009, 9).

Esiupseerikurssin päämääränä on, että opiskelijat saavuttavat valmiudet toimia puolustushaaran ja aselajinsa esiupseerien tehtävissä sodan, muiden kriisien ja rauhan aikana. Tehtäviä ovat esimerkiksi esikuntien sekä sotilaslaitosten toimialojen suunnittelu-, kehittämis- ja johtotehtävät. Kurssilla noudatetaan linjajakoa: maasota-, merisota-, ilmasota- ja rajavartiolinja. Kurssilla opiskelijat saavat puolustushaara- ja aselajipainotteisen koulutuksen (Yleisesikuntaupseerin tutkinnon opinto-opas 2009, 16).

Esiupseerikurssi 62, jonka opiskelijat ovat tämän tutkimuksen kohteena, alkoi 24.8.2009 Maanpuolustuskorkeakoulussa Santahaminassa. Kurssin aloitti 97 opiskelijaa, josta maasotalinjalla 39, merisotalinjalla 18, ilmasotalinjalla 25 ja rajavartiolinjalla 15 opiskelijaa. Kurssille päästääkseen jokaisen opiskelijan oli pitänyt jättää henkilökohtainen hakemus joukko-osastoonsa. Joukko-osastot lähettivät hakemukset puolustushaaraesikuntaan, joka laittoi hakemukset puoltojärjestykseen Maanpuolustuskorkeakoululle. Maanpuolustuskorkeakoulu teki esityksen kurssille valittavista Pääesikunnalle, joka valitsi opiskelijat kurssille 1.4.2009. (Esiupseerikurssi 62 toimeenpano 2009, 1-2.)

Esiupseerikurssin opiskelijat ovat olleet noin kymmenen vuotta töissä kadettikoulusta valmistumisen jälkeen. Tyypillisesti kurssille lähdetään perusyksikön päällikön tai vastaavan tasoisista tehtävistä. Opiskelijoiden keski-ikä on hieman yli 35 vuotta.

Opintojen ajaksi opiskelijat majoittuivat Santahaminassa Maanpuolustuskorkeakoulun järjestämiin solutyyppeihin opiskelijahuoneistoihin, jossa yhdessä huoneessa oli yksi tai kaksi opiskelijaa. Lähellä Santahaminaa asuvat opiskelijat kävivät kurssia kotoa käsin. Etäjäskot opiskelijat opiskelivat kotonaan tai omassa joukko-osastossa.

Esiupseerikurssi 62:n syksyn opetus koostui sekä lähi- että etäopinnoista. Lähiopinnot olivat pääasiassa luentoja syksyn eri opintokokonaisuuksiin liittyen. Etäopinnot olivat erilaisia yksilö- tai ryhmätehtäviä samoihin opintokokonaisuuksiin liittyen. Molempia opintomenetelmiä tuki Koulutusportaali nimetty Internetin välityksellä käytössä oleva verkkoympäristö. Kaikille opiskelijoille jaettiin kannettava tietokone opintojen alkaessa.

Syksyn opinnot koostuivat ainelaitosten toteuttamista johtamisen, taktiikan, sotatekniikan, sotilaspedagogiikan, sotahistorian, strategian, tutkimuskoulutuksen ja kielten opinnoista. Etä-

opintoihin liittyviä palautettavia töitä syksyn osalta oli johtamisen, taktiikan, sotatekniikan ja sotilaspedagogiikan kokonaisuuksissa. Syksyn opinnot kestivät 18 viikkoa, joista neljä viikkoa opiskeltiin etäopintoina ja 14 lähiopintoina. (Esiupseerikurssi 62 toimeenpano 2009, liite 1).

Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin ilmasotalinja kahdesta syystä. Ilmasotalinja edusti monipuolisesti erilaisia opiskelijoita, koska linjalla opiskeli niin ilmavoimien, maavoimien kuin merivoimien opiskelijoita. Myös kurssia edeltävien työtehtävien kirjo oli laaja. Toinen merkittävä syy oli se, että tutkija itse opiskeli ilmasotalinjalla. Tämä antoi mahdollisuuden tutkimusaineiston syvällisempään tulkintaan ja arviointiin. Toisaalta vaarana oli tutkijan omien mielipiteiden ja näkemysten korostuminen tutkimusaineiston tulkinnassa.

Esiupseerikurssia on laajamittaisemmin tutkittu viimeksi vuonna 2005-2006 Mannisen ja Paanasen (2006) toteuttamassa tutkimuksessa, jossa tutkittiin Esiupseerikurssi 58:n opiskelijoiden orientoitumista verkkotuettuun monimuoto-opiskeluun. Tutkimuksen tuloksina huomattiin, että opiskelijoiden kokemukset verkko-opiskelusta vaihtelivat sen mukaan, millainen oli heidän mielikuvansa oppimisesta ja opettajan roolista. Opiskelijoiden mielikuvat verkko-opetuksesta kurssin alussa eivät vastanneet todellisuutta, mutta kurssin aikana ne muuttuivat realistisemmiksi. Pääosin verkko-opiskelukokemukset olivat myönteisiä (Manninen & Paananen 2006, 3-4).

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tämä tutkimus on lähinnä fenomenografinen tapaustutkimus, koska tutkimuksessa pyritään kuvaamaan Esiupseerikurssi 62:n opiskelijoiden käsityksiä mielekkäästä oppimiskokemuksesta.

Tutkimusongelman ratkaisemiseksi päädyttiin laadulliseen fenomenografiatutkimukseen kahdesta syystä. Oppimiskokemukset ovat hyvin henkilökohtaisia kokemuksia, joiden kuvaamiseksi ja ymmärtämiseksi on päästävä lähelle ihmisten kokemusmaailmaa. Toinen syy oli tutkimuksen tekijän halu perehtyä laadullisen tutkimuksen tekemiseen ja menetelmiin.

Laadullisia (kvalitatiivisia) ja määrällisiä (kvantitatiivisia) tutkimusmenetelmiä on vaikea erottaa toisistaan tarkkarajaisesti. Yhteistä määrällisellä ja laadullisella tutkimuksella on tutkimusaineiston hankkiminen (Niinistö 1984, 86.) Erot laadullisen ja määrällisen tutkimuksen

välillä liittyvät siihen, mitä ja mistä lähtökohdista halutaan tutkia. Käytännössä laadulliset ja määrälliset tutkimusmenetelmät voivat täydentää toisiaan monilla eri tavoilla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 21-33; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 123-126, 171).

Määrällisessä tutkimuksessa tyypillisesti tutkimusta ohjaa voimakkaasti teoria, jonka pohjalta tutkimusaineisto kerätään tutkittavaa joukkoa edustavalla otannalla, esimerkiksi kyselylomakkeen avulla. Aineistoa käsitellään tilastollisin menetelmin ja sillä pyritään testaamaan teorian paikkansapitävyyttä. Tutkijan ja tutkittavien suhde jää etäiseksi, eivätkä he kohtaa henkilökohtaisesti missään vaiheessa tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2003, 124 ja Soininen 1997, 47).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde on läheinen ja tutkittava joukko valitaan harkitusti ja mahdollisimman edustavasti. Tutkimusaineisto kerätään esimerkiksi haastattelujen tai havainnoinnin avulla. Kerätyn tutkimusaineiston kautta pyritään ymmärtämään ilmiöitä ja luomaan siitä teoriaa (Hirsjärvi ym. 2003, 124). Laadullisen tutkimuksen analyysissä kaikki luotettavana pidetyt seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Tämä eroaa määrällisen tutkimuksen analyysistä, jossa poikkeukset yleisestä säännöstä sallitaan (Alasuutari 1999, 38).

Kasvatustieteellisen laadullisen ja määrällisen tutkimuksen ongelmana on, että teoreettisia käsitteitä ei pystytä suoraan mittaamaan tai havainnoimaan. Ongelmana on myös käsitteiden runsaus ja niiden epämääräisyys. Lisäksi monet kasvatustieteelliset ilmiöt ovat ainutkertaisia (Soininen 1997, 49).

Tämä tutkimus eroaa tyypillisestä laadullisesta tutkimuksesta, koska tutkimus on vahvasti teoriavetoinen määrällisen tutkimuksen tapaan. Tutkimusta ohjaa flow-teoria, jonka kautta tarkastellaan Esiupseerikurssi 62:n opiskelijoiden oppimiskokemuksia. Tutkimusongelmat on johdettu teoriasta ja niihin pyritään vastaamaan teemahaastatteluin kerätyn tutkimusaineiston laadullisen ja osittain määrällisen analyysin kautta. Vahvalla teoriapainotteisuudella rajattiin tutkimuksen aihepiiriä ja tutkimusaineiston laajuutta, koska tyypillistä laadullista tutkimusta ei olisi ehditty tehdä tutkimuksen tekemiseen varatussa ajassa.

Tutkimusaineiston laadulliseen käsittelyyn päädyttiin oppimiskokemuksen henkilökohtaisuuden ja monimuotoisuuden sekä tutkijan oman mielenkiinnon takia. Laadullista käsittelyä puolsi myös tutkijan rooli Esiupseerikurssi 62:n opiskelijana. Tämä antoi hyvän mahdollisuu-

den ymmärtää opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja valita opiskelijoista juuri ne, joiden kautta ilmiöstä voisi saada mahdollisimman monipuolisen ja kattavan aineiston.

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ihmisen käsityksiä asioista ja miten ne heidän tietoisuudessaan rakentuvat. Tyypillisesti fenomenografinen tutkimus etenee seuraavien vaiheiden kautta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114-115; Metsämuuronen 2005, 210-211):

1. Tutkija kiinnittää huomion asiaan, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä.
2. Tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyviä käsityksiä.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä asiasta.
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Erilaiset käsitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.

Tutkittavan ilmiön monimuotoisuuden takia olisi ollut tarpeellista kerätä aineisto avoimen haastattelun kautta, mutta näin suuren aineiston käsitteleminen olisi ollut mahdotonta kireän aikataulun vuoksi. Toteuttamiskelpoisimmaksi tavaksi arvioitiin teemahaastattelun kaltainen aineistonkeruutapa. Haastattelun teemat koottiin tutkimuksen alaongelmien avulla. Näin rajattiin samalla myös aineiston määrää ja laatua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 45-46, 67).

Teemahaastattelun teemoiksi muodostuivat seuraavat teema-alueet:

- Opetuksen selkeät päämäärät ja tavoitteet
- Työrauha ja tehtävään keskittyminen
- Tehtävien haasteellisuus suhteessa omiin kykyihin
- Opiskelujen kontrollointi
- Palaute.

Teema-alueet jätettiin väljiksi, jotta oppimiskokemusten monitahoisuus pääsisi esille (Hirsjärvi & Hurme 2001, 67). Jokaiseen teema-alueeseen laadittiin lisäksi apukysymyksiä, joilla tarvittaessa heräteltiin keskustelua haastattelutilanteessa.

7 TUTKIMUSAINEISTON KERÄÄMINEN JA ANALYSOINTI

Tutkimusaineisto kerättiin seitsemältä Esiupseerikurssin 62:n ilmasotalinjan opiskelijalta. Tutkimukseen osallistujat valittiin niin, että he edustivat erilaisia tapauksia koulutus- ja työtaustoiltaan. Myös opiskeluihin suhtautumista arvioitiin haastateltavia valittaessa.

Valinta perustui tutkijan parhaaseen ymmärrykseen mahdollisimman edustavan aineiston saamiseksi esiupseerikurssin oppimiskokemuksista. Valitussa joukossa oli edustettuna kaikki puolustushaarat, tyypilliset ilmasotalinjan koulutushaarat ja tutkijan havaintojen perusteella eri tavoin opintoihin suhtautuvia.

Valittujen opiskelijoiden kanssa sovittiin henkilökohtaisesti haastatteluista noin kolme viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja. Sopimisen yhteydessä kerrottiin hyvin lyhyesti tutkimuksesta ja sen aihepiiristä. Kukaan valituista ei kieltäytynyt haastattelusta.

Tutkimushaastattelut tehtiin kahdenkeskinä. Haastatteluajat sovittiin haastateltaville sopiviksi. Haastatteluista kuusi ensimmäistä tehtiin tutkijan soluhuoneessa Santahaminassa. Seitsemäs ja viimeinen haastattelu tehtiin Tikkakoskella kurssimajoituksessa. Molemmat tilat antoivat hyvän rauhan haastatteluun. Haastattelut tehtiin illalla yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, joka tehtiin lounastauon jälkeen.

Haastateltavia pyydettiin varaamaan aikaa haastatteluun noin tunnin verran. Tämä arvio haastatteluun kuluva ajasta osui hyvin kohdalleen, koska lyhin haastattelu oli 42 minuuttia ja pisin 63 minuuttia. Haastattelut tallennettiin digitaalisella nauhurilla.

Haastatteluissa noudatettiin seuraavaa kaavaa:

1. Haastateltavalle kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta ja että hänen antamaansa haastattelua käsitellään luottamuksellisesti.
2. Haastateltavan kanssa keskusteltiin yleensä mielekkäistä kokemuksista työ- tai arkiympyröissä ja haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan näitä kokemuksia.
3. Haastateltavan kokemuksia verrattiin flow-teoriaan ja samalla haastateltavalle selvitettiin teorian ydinkohdat. Päätteeksi haastateltavalta kysyttiin mielipidettä teoriaan ja sen mielekkyyteen. Apuna haastattelutilanteessa oli kuva haasteiden ja taitojen välisistä tuntemuksista (kuvio 4).
4. Haastateltavalta kysyttiin omaa suhtautumista kurssiin ja millä mielellä hän oli kurssille lähtenyt. Lisäksi haastateltavaa pyydettiin arvioimaan itseohjautuvuuttaan opinnoissa.
5. Haastateltavaa pyydettiin nimeämään syksyn opintojen kohdalta erityisen mielekkäänä mieleen jäänyt oppimiskokemus ja toisaalta mielenkiinnottomana mieleen jäänyt oppimiskokemus. Mielen virkistämiseksi syksyn opintotapahtumat kerrattiin pääpiirteittäin. Nämä kaksi oppimiskokemusta keskusteltiin haastatteluteemoittain. Haastatelta-

vaa pyydettiin myös arvioimaan, miten hänen kokemuksensa sijoittuvat flow-kuvassa (kuvio 4).

6. Haastattelun päätteeksi keskusteltiin yleisesti esiupseerikurssin opetuksesta, sen mielekkyyden lisäämisestä ja Koulutusportaalin merkityksestä opinnoissa.

Kaikki haastattelut noudattivat edellä kuvattua kaavaa, mutta haastattelun kulku hieman vaihteli sen mukaan, millaisia asioita haastateltavat toivat esiin. Joissakin haastatteluissa käytiin läpi esimerkiksi kaksi mielenkiintoista oppimiskokemusta. Haastattelun keskeisin osuus oli kuitenkin mielekkään ja mielenkiinnottoman oppimiskokemuksen teemakohtainen haastattelu.

Tutkijan valmiuksien haastatteluihin voidaan katsoa olleet hyvät. Pitkä opettaja- ja esimiesura on totuttanut tutkijan erilaisiin esiintymistilanteisiin, jollaisen haastattelutilanteenkin voidaan katsoa olevan. Toki ensimmäisen haastattelun yhteydessä pientä jännitystä aiheutti aikataulun pitävyys ja digitaalinauhurin toiminta. Haastattelusuunnitelma ja digitaalinen nauhuri toimivat haastattelutilanteessa hyvin ja seuraavat haastattelut sujuivat rutiinilla.

Haastateltavissa oli haastattelun alussa huomattavissa pientä jännitystä ja varautuneisuutta, mutta haastattelun edetessä tunnelma vapautui. Varsinkin omista mielekkäistä kokemuksista kertominen vapautti haastattelutunnelmaa. Vain yhden haastateltavan kohdalla pieni varautuneisuus jatkui koko haastattelun.

Tutkija vakuuttui kaikkien haastateltavien kohdalla, että he kertoivat todellisista oppimiskokemuksistaan esiupseerikurssin osalta. Tätä arviota helpotti se, että tutkija itse oli esiupseerikurssin opiskelija. Havainnointi kurssin alusta saakka oli tuottanut tutkijalle näkemyksen ilmasotalinjan opiskelijoista. Myös erilaiset keskustelut kurssin aikana ovat kartuttaneet näkemystä opiskelijoiden suhtautumisesta opiskeluun. Arviointia helpottivat myös tutkijan ja haastateltavien yhteiset oppimiskokemukset.

Haastattelun aineiston litterointi aloitettiin noin viikko haastattelujen jälkeen. Ensimmäistä litterointia tehdessä haettiin tutkimustyölle sopivaa litterointitapaa. Tutkijan mielenkiinto oli sisällössä, joten litterointi aloitettiin sanatarkalla litteroinnilla. Litterointi osoittautui erittäin työlääksi ja sanatarkasta litteroinnista luovuttiin tutkijan kommenttien kohdalla. Haastateltavien kommenttejakin tarvittaessa hieman yksinkertaistettiin ja esimerkiksi kaikkia sidesanoja ei litteroitu. Yhden haastattelun litterointiin kului aikaa reilut viisi tuntia, joten koko tutkimusaineisto saatiin litteroiduksi reilussa viikossa.

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin litteroinnin jälkeen. Tutkimusaineisto osoittautui rikkaaksi ja aineiston analysointia jouduttiin rajoittamaan käytettävissä olevan ajan takia. Aineiston analysointi aloitettiin määrällisellä tarkastelulla aineiston kokonaisuuden hahmottamiseksi, jonka jälkeen aineisto käsiteltiin laadullisella menetelmällä.

Tutkimusaineiston määrällisessä käsittelyssä aineisto taulukoitiin haastattelurungon pääkohtien mukaan. Jokaisen haastateltavan kohdalta taulukoitiin seuraavat asiat:

- Flown kokeminen työ tai harrastusten piirissä
- Suhtautuminen kurssiin
- Suhtautuminen opiskeluun
- Sopeutuminen opiskeluympäristöön
- Arvio omasta itseohjautuvuudesta
- Kokemukset koulutusportaalista
- Mielipide etäopinnoista
- Mielipide ryhmätyöskentelystä
- Käsitys kurssin piilo-opetussuunnitelmasta
- Mielipide kurssin kehittämisestä
- Mielenkiintoisin oppimiskokemus
- Mielenkiinnottomin oppimiskokemus.

Mielenkiintoisimman ja mielenkiinnottoman oppimiskokemuksen kohdalta taulukoitiin lisäksi seuraavat asiat:

- Tavoitteen selkeys
- Miten käsitys tavoitteesta muodostui
- Saavuttiko opiskelija mielestään tavoitteen
- Miten opiskelija pystyi keskittymään tehtävään
- Tukiko opiskeluympäristö opiskelua
- Oliko tehtävä riittävän haastava
- Tuen tarve tehtävään
- Palautteen merkitys
- Kokemuksen arviointi flow-teorian pohjalta (katso kuvio 4).

Määrällinen tarkastelu antoi alustavan kokonaiskuvan tutkimusaineistosta. Määrällinen tarkastelu toimi tukena laadulliselle analyysille.

Fenomenografisessa analyysissä lähdettiin etsimään selittäviä tekijöitä kerättyyn tutkimusaineistoon. Aineiston analyysin voidaan nähdä koostuvan kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta (Alasuutari 1999, 39).

Aineistoa lähdettiin pelkistämään antamalla haastateltavien repliikeille niitä kuvaavia käsitteellisiä merkityksiä. Esille nousseita käsitteitä ryhmiteltiin kokonaisuuksiksi ja edelleen näille ryhmille etsittiin niitä kuvaavia käsitteellisiä merkityksiä. Välillä palattiin haastateltavien repliikkeihin ja tarkasteltiin niiden sopivuutta saatuihin ylätasen käsitteisiin.

Aineiston pelkistämistä jatkettiin lähes niin pitkään kuin tutkimukselle varattu aika antoi myöten. Tutkimusaineiston pelkistäminen jouduttiin kuitenkin tekemään melko karkeasti ja todennäköisesti aineistosta olisi ollut löydyttävissä hienojakoisempia piirteitä perusteellisemman analyysin avulla. Kun keskeiset käsitteet olivat löytyneet, niiden keskinäistä suhdetta lähdettiin selvittämään. Tavoitteena oli löytää malli, joka mahdollisimman hyvin selittäisi tutkimusaineiston eli ratkaisisi tutkimusaineiston arvoituksen.

Tutkimusaineiston pelkistämistä ja sen arvoituksen ratkaisemista rajoitti tutkijan oma ymmärrys ja käsitys tarkasteltavasta ilmiöstä sekä tutkimukseen varattu aika.

8 TULOKSET

Tulokset esitellään viidessä osassa. Ensimmäiseksi esitellään määrälliset tulokset, jotka antavat yleisen käsityksen tutkimusaineistosta. Sen jälkeen esitellään tutkimuksen laadullisen analyysin tulos ja sen keskeiset käsitteet. Tutkimusongelmiin vastataan esitettyjen tulosten kautta. Lopuksi arvioidaan tulosten paikkansapitävyyttä ja pätevyyttä.

8.1 Määrälliset tulokset

Tutkimukseen haastatelluista kaikki pystyivät kuvailemaan työ- tai harrastuspiiristä optimaalisen kokemuksen (flow) piirteitä. Kuvailuissa keskeistä oli, että tekeminen oli päämäärä siinänsä eli autoteellinen kokemus (Csikszentmihalyi 2005, 107). Myös flow-teoria tuntui haastateltavista järkevältä mallilta kuvata tuntemuksia erilaisten haasteiden kohtaamisesta (kuvio 4).

Esiupseerikurssilla opiskeluun määrätietoisesti ja myönteisesti suhtautuneet olivat omasta mielestään opinnoissa itseohjautuvia ja näkivät opetuksen myönteisesti. Kurssiin varauksella

ja vastentahtoisesti suhtautuvat eivät olleet niin varmoja omista kyvyistään ja suhtautuivat kurssin opetukseen kriittisemmin (vrt. Vainionpää 2006, 190).

Mielekkäämpinä oppimiskokonaisuuksina pidettiin taktiikan harjoitukseen kuulunutta henkilökohtaista etätyötä (4 tapausta), sotatekniikan henkilökohtaista etätyötä (2 tapausta) ja johtamisen asiantuntijuuden etätyötä (1 tapaus).

Mielekkään oppimiskokemuksen tuntemukset esiupseerikurssilla vaihtelivat rentoutumisen (5 tapausta) ja flow'n (2 tapausta) välillä. Haastateltavat olivat kuitenkin melko epävarmoja tuntemuksistaan ja tyypillisesti kuvattiin sitä vaihteluväliä, jossa oppimiskokemustuntemukset vaihtelivat.

Kokemukset mielekkästä oppimiskokemuksesta olivat hyvin samanlaisia riippumatta opintoihin suhtautumisesta. Mielekkäässä oppimiskokemuksessa opetuksen tavoitetta pidettiin selkeänä ja ymmärrettävänä. Käsitys tavoitteesta muodostettiin itse (5 tapausta) tai siihen haettiin hieman tukea edellisten kurssien töistä (2 tapausta). Opiskeluympäristö tuki opiskelua ja aikaa opintoihin oli riittävästi. Opintojen haastavuus koettiin sopivaksi ja jo tehtävää tehdessä kaikki tiesivät päässeensä tavoitteeseen, jota opinnoilla tavoiteltiin. Kukaan ei olisi tarvinnut lisää tukea opettajalta. Myös opettajan palaute koettiin odotusten mukaiseksi.

Mielenkiinnostomimpana tai turhauttavimpana oppimiskokemuksena pidettiin sotilaspedagogiikan kenttätutkimusta (6 tapausta) ja strategisen johtamisen ryhmätyötä (1 tapaus). Oppimiskokemukset vaihtelivat apatian-huolestumisen-ahdistuksen ja kiihtymyksen välillä.

Kokemukset olivat jälleen hyvin samanlaisia riippumatta siitä, miten haastateltavat suhtautuivat opintoihin. Opetuksen tavoitteita pidettiin epäselvinä ja käsitys tavoitteesta muodostettiin ryhmässä keskustelemalla. Omat valmiudet koettiin puutteellisiksi (6 tapausta) ja mahdollisuudet saavuttaa tavoite ajan ja mahdollisuuksien puitteissa koettiin melko mahdottomiksi. Tukea opintoihin olisi kaivattu lisää tavoitteen täsmentämiseksi ja valmiuksien kasvattamiseksi. Työn tuloksesta oltiin epävarmoja ja opettajan palautteeseen suhtauduttiin välinpitämättömästi. Huomio kiinnittyi tehtävästä selviytymiseen ja oppiminen jäi taka-alalle (vrt. Hakkarainen ym. 2005, 200).

Tutkimukseen haastatellut pitivät Koulutusportaalia hyvänä opintoja tukevana materiaali-pankkina. Portaalien käyttö ja materiaalin hallinta koettiin kuitenkin sekavana ja kuormittavana. Esimerkiksi eri ainelaitoksella on hyvinkin poikkeavat tavat taltioida materiaalia portaalien

kansioihin. Samoin ongelmaksi koettiin, että uudesta portaaliin ilmestyneestä materiaalista ei tiedotettu selkeästi opiskelijoille. Uuden tai muuttuneen materiaalin tai tiedon huomaaminen jäi lähes kokonaan opiskelijan omalle vastuulle. Verkkokeskustelut koettiin teennäisiksi ja parempaan ajatustenvaihtoon katsottiin päästävän henkilökohtaisten keskustelujen kautta.

Koulutusportaalin tekniset ratkaisut näyttäisivät kuormittavan opiskelijoita jonkin verran, mikä on tyypillistä virtuaalisille opiskeluympäristöille (Nevgi, Löfström & Evälä 2005, 91). Koulutusportaalin opiskelijoita kuormittava näkökulma tuli esille myös Mannisen ja Paanasen (2006) tekemässä tutkimuksessa (Manninen & Paananen 2006, 47.)

Tutkimukseen osallistuneet pitivät etäopiskelua hyvänä opiskelumuotona. Mielekkääksi koettiin henkilökohtaiset tehtävät, josta malliesimerkkinä nousi esille taktiikan harjoitukseen liittynyt henkilökohtainen etätyö. Etäryhmätöiden tekeminen koettiin haasteelliseksi puutteellisten välineiden ja toisaalta osaamisen takia. Myös liian suuri ryhmäkoko ehkäisi oppimista, koska suuri osa ajasta meni ryhmän hallintaan ja oppimistulosten koettiin jäävän vähäisiksi. Sopivaksi ryhmäkooksi arvioitiin 3-5 henkilöä, joka on myös tutkimusten mukaan tehokkain opetuksen ryhmäkoko (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 111.)

Haastateltavilla oli erilaisia käsityksiä esiupseerikurssin niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta, jota toteutetaan virallisen opetussuunnitelman ohessa (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 226-229). Haastateltavilla oli käsitys, että opiskelijoille ei kerrota kaikkea, vaan opiskelijoiden pitää itse huomata ja hoksata asioita tarvittaessa vaikka yrityksen ja erehdyksen kautta. Myös opintojen kuormittavuuden arveltiin johtuvan muun muassa kilpailun lietsomisesta ja opiskelijoiden henkisen paineensietokyvyn testaamisesta.

Haastateltujen ehdotukset esiupseerikurssin kehittämiseksi vaihtelivat opintoihin suhtautumisen mukaan. Kriittisimmin opintoihin suhtautunut olisi halunnut tiivistää esiupseerikurssin opetusta huomattavasti, vähentää tenttejä ja selkeyttää tavoitteita. Muiden osalta kehitysehdotukset olivat maltillisempia, mutta osittain yhteneväisiä. Opiskelujen alkuun olisi kaivattu enemmän opastusta siitä, miten kurssilla tulisi opiskella. Massaluennot koettiin turhauttaviksi ja tehottomiksi. Opintojaksojen toivottiin olevan loogisia kokonaisuuksia ja niiden tavoitteiden selkeitä ja realistisia. Etäopiskelua toivottiin enemmän.

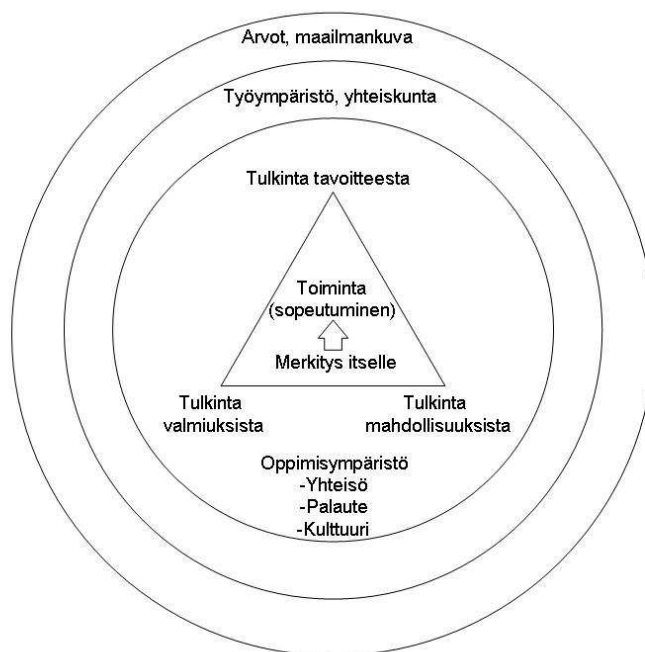
Kehittämisehdotukset olivat hyvin saman suuntaisia kuin Mannisen ja Paanasen (2006) tekemässä tutkimuksessa (Manninen & Paananen 2006, 48-49).

8.2 Laadulliset tulokset

Laadullisessa analyysissä pelkistyksen tuloksena tutkimusaineistosta nousivat esiin seuraavat keskeiset ylätasoon käsitteet, jotka tulevat esiin haastateltavien repliikeistä:

- tulkinta omista valmiuksista
- tulkinta mahdollisuuksista
- tulkinta tavoitteesta

Näiden käsitteiden kautta oppija näyttäisi muodostavan merkityksen itselleen oppimistehtävistä. Luomansa merkityksen pohjalta oppija suuntaa tavalla tai toisella toimintansa kohti oppimistavoitetta. Laadullisen analyysin tulos on esitetty kuviossa 8.



Kuvio 8. Laadullisen analyysin tulos (tutkijan näkemys).

Kuviossa 8 kolmio kuvaa oppijaa muodostamassa merkitystä oppimistehtävästä itselleen kolmen keskeisen käsitteen keskellä. Oppimistehtävän tai -tavoitteen kohdatessa oppija arvioi tavoitteen mielekkyyttä omien valmiuksiensa ja mahdollisuuksiensa kautta. Tavoitteen mielekkyyttä ja merkitystä itselle arvioidaan myös oman minäkäsityksen, oppimisympäristön, työympäristön, yhteiskunnan ja maailmankuvan kautta. Edellä mainittu taustatekijöiden vaikutus ei tule suoranaisesti esille varsinaisen laadullisen analyysin kautta, mutta tätä näkemystä tukee tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja näkemys oppijan maailmankuvan rakentumisesta. Keskeisimmät oppimisympäristön vaikutustekijät oppijalle näyttäisivät olevan yhteisö (oppilaat ja opettajat), siltä tuleva palaute ja vallitseva kulttuuri (vrt. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 123.)

Nuoli kolmion sisällä kuvaa oppijan motivaatiota, josta seuraa oppijan toiminta tavoitteen saavuttamiseksi tai pahimmassa tapauksessa sen välttämiseksi. Toiminnassa näkyy selkeästi halu sopeutua oppimisympäristön asettamiin vaatimuksiin ja työskentelytapoihin.

Mielekäs oppimiskokemus näyttäisi muodostuvan tavoitteen, valmiuksien ja mahdollisuuksien tasapainoisesta yhdistelmästä. Tavoitteen pitäisi olla oppijalle ymmärrettävä ja merkityksellinen. Oppijan olisi koettava, että hänen valmiutensa riittävät tavoitteen saavuttamiseen ja että hänellä olisi myös mahdollisuudet edetä tavoitteeseen (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 57).

Mielenkiinnottomassa tai epämieluisassa oppimiskokemuksessa jokin tai kaikki kolme osaa aluetta näyttäisivät olevan puutteellisia. Tavoite voidaan kokea itselle merkityksettömäksi tai sitä ei ymmärretä. Toisaalta omat valmiudet tai mahdollisuudet voidaan kokea riittämättömmiksi.

Laadullisen analyysin tulos on tutkimuksen teoreettisen tarkastelun mukainen. Tavoitteen mielekkyys, oppijan valmiudet ja mahdollisuudet ovat keskeisiä käsitteitä kaikissa viidessä tämän tutkimuksen teoreettisessa näkökulmassa.

Laadullinen tulos voidaan kytkeä tutkimuksen taustalla olevaan flow-teoriaan siten, että flow-kokemus on mahdollinen, kun tavoite kohtaa oppijan valmiudet sen äärirajoilla ja ulkoiset mahdollisuudet päästä tavoitteeseen ovat olemassa. Oppijan valmiudet vastaavat flow-teorian taitoja ja haasteet voidaan nähdä mahdollisuuksien suhteen tavoitteeseen. Valmiuksien äärirajoilla oleminen käytännössä näyttäisi tarkoittavan myös uuden oppimista, mutta oppijan pitää kokea uuden oppiminen itselleen mahdolliseksi. Tämän lisäksi tavoitteen pitää olla oppijan mielestä hänelle hyödyllinen ja merkityksellinen (vrt. Hakkarainen ym 2005, 201).

8.3 Laadullisten analyysin keskeiset käsitteet

Seuraavassa käsitellään tarkemmin laadullisen tutkimuksen avulla esiin nousseita kolmea keskeistä käsitettä, joita pyritään havainnollistamaan tutkimukseen osallistuneiden repliikeilla. Lainatuissa repliikeissa on yritetty tuoda esille tyypillisiä havaintoja. Hyvin usein käytetystä repliikistä löytyy useampi näkökulma kuin se, missä yhteydessä se on esitetty.

Käsitys tavoitteesta

Opiskelijoiden käsitykset tavoitteesta ja siitä, miten he muodostavat sen, tulevat monin tavoin esille heidän repliikeistään. Käsitykseen tavoitteesta liittyy tulkinta myös opetusta toteuttavan organisaation vaatimuksista ja niihin sopeutumisesta. Opiskelijan lähiryhmä toimii vahvana sosiaalisena tukena tavoitteen määrittelyssä (vrt. Tynjälä 2000, 149.)

”Viimeksi kun saarella on ollut, on opetettu, että hauki on kala ja kaveri piirtää taululle, nyt sitte tässä on tällänen tehkää! Ja joku pari kysymystä. Se on alkuun vähän isolla kysymysmerkillä. Tuntuu olevan aistittavissa, että monet muutkin kuin itsekin siellä. Vaikka tietysti - onko kysyttävää, no ei ole. Ei ole kellään siinä kohtaa kysyttävää, mut sittenhän se kysely alkaa heti kun päästään – mitäs tässä pitää oikein tehdä?”

Opiskelija 1

Ryhmän lisäksi tukea käsityksen muodostamiseksi tavoitteesta haetaan tyypillisesti edellisten kurssien vastaavista tuotoksista.

”Luin jonkin vanhan pohjan, mutta valitsin ite siihen ihan toisen lähestymistavan. Vain katsoin sitä tasoa, mitä näissä on ennen ollut.”

Opiskelija 2

Näyttäisi siltä, että oppija muodostaisi käsityksensä kahdesta näkökulmasta. Siitä, mitä opetusta toteuttava organisaatio vaatii ja siitä, mitä tavoite itselle merkitsee. Lähtökohtana tavoitteen asettamiseen näyttäisivät olevan ensisijaisesti opetusta toteuttavan organisaation asettamat vaatimukset, joka näkyy oppijan toiminnan sopeutumisena opetusympäristöön (vrt. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 91-92).

”Lähtökohta näille kaikille tehtäville on se, että täytyy tiedostaa ensinnäkin se mitä tämä instituutti haluaa siitä, eli mitkä on ne tavoitteet ja mitä asettaa henkilökohtaisiksi tavoitteiksi. Ja sen jälkeen vasta lähtee toteuttamaan tehtävää. Nämä ei välttämättä aina kohtaa täysin.”

Opiskelija 5

Tavoitteen merkitys oppijalle heijastuu suoraan hänen opiskeluasenteeseensa. Hyödyttömäksi tulkittuun opetukseen ei tunneta juurikaan kiinnostusta. Oppisisältöihin, josta koetaan saavan hyötyä, suhtaudutaan kiinnostuneesti (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 58).

”Mutta sitten kun ollaan alueella mitä ei ole tehnyt, mitä ei tunne ollenkaan ja todennäköisesti ei tuu jatkossakaan olemaan tekemisessä – se ohjaa melkoisesti sitä fiilistä. Ei sellaisesta tehtävästä ikinä flowhun pääse.”

Opiskelija 1

”Oli sinässä, en ole aikaisemmin katsonut tota sotateissiiä noin tarkasti. Kiinnostavuutta lisäsi ilmatoiminnan osuus oman – oman aselajin osuus. Oman ammatin kautta löytää kiinnostavuutta.”

Opiskelija 1

Opetuksen tavoitteen epämääräisyys tulee esiin monissa repliikeissä. Selkeästi opiskelijat kaipaavat täsmällisempiä oppimistavoitteita, joihin heidän olisi helpompi vastata. Näyttäisi siltä, että opettaja olisi arvioinut opiskelijoiden itseohjautuvuuskyvyn liian korkeaksi ja tuen oppilaille liian vähäiseksi (vrt. Tynjälä 2000, 109).

”Mutta tehtävän anto oli jotenkin väljä, että olisin kaivanut pitemmälle menevää ohjeistusta ja napakkuutta.”

Opiskelija 2

”Ihan täsmälliset ohjeet, että tehkää näin ja näin ja tältä halutaan sitä, ja mikä tän tavoite on. Voi olla, että on mennyt ohitte, mutta mä ainakin koin näin. Se oli niin ympäröivä, että olisi voinut puhua vaikka lampaan hoidosta, niin se olisi mennyt niihin raameihin... Ei mulla ollut minkäänlaista selvyyttä, mitä tällä haetaan. Ryhmällä päätettiin, että tätä linjaa mennään ja tehdään näin.”

Opiskelija 4

Näyttäisi siltä, että mielekkään oppimiskokemuksen edellytyksenä on opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja tavoitteenasettelun tasapaino. Liian vaativa tavoitteenasettelu voi ehkäistä oppimista (vrt. Tynjälä 2000, 101).

”Kuten sanoin, kun nämä oli kaivettu esiin, niin koska tavoite ei ollut selkeästi annettu, niin toteutuksessa päädyttiin siihen, että ne täyttää ne minimivaatimukset. Sitä kautta katsotaan se määrämuoto, joka on sen tehtävän lähtökohta... Niin, käytännössä tehdään tekninen suoritus ilman motivaatiota tai tavoitettakaan oppia tehtävästä yhtään mitään.”

Opiskelija 5

Oppijan muodostama käsitys tavoitteesta näyttäisi olevan perusta hänen oppimiselleen. Tavoite näyttäisi muodostuvan mielekkääksi, jos se on oppijan mielestä ymmärrettävä, selkeä ja sillä koetaan olevan merkitystä myös opintojen ulkopuolella.

Käsitys valmiuksista

Oppijan käsitykset omista kyvyistään ohjaavat suhtautumista opintoihin (Tynjälä 2000, 18). Tehtävät, joihin oma osaaminen näyttäisi riittävän, koetaan hyviksi tai sopiviksi tehtäviksi.

”Ei se ainakaan liian vaikea ollut. Mutta ei liian helppokaan. Varmaan se menee siihen sopivaan. Se oli sellanen sopiva, ei liian hankala. Sen pysty suht nopeessa ajassa tekemäänkin.”
Opiskelija 3

Omaa osaamista verrataan myös omiin vahvuusalueisiin. Opinnot, jotka liittyvät aikaisempaan työhön tai muutoin omaan mielenkiinnon kohteeseen, koetaan mielekkääksi ja omalla vahvuusalueella toimimiseksi. Omat valmiudet koetaan helposti puutteellisiksi itselle vieraisissa tai kiinnostamattomissa kokonaisuuksissa (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 22).

”Ne oli siellä mukavuusalueella, koska mulla on sotatekniikasta käsitystä hankintahommien kautta ja sitten taas toisaalta mua on aina toi operatiivinen puoli kiinnostanut ja noi taktiikan tehtävät sen takia kiinnostavia.”
Opiskelija 7

”Se koskettelee sellaista osa-aluetta, mikä ei ole niin lähellä omia kiinnostuksen kohteita kuin kaksi edellistä tapausta. Kyllä siinä oli omat tiedot ja taidot huonommassa tolassa kuin kahdessa edellisessä.”
Opiskelija 3

Opintoihin, jossa oppija tuntee omien valmiuksien olevan riittävät ja aihe on hänelle mielenkiintoinen, hän voi lisätä opintojen haastavuutta nostamalla tavoitetta korkeammaksi (vrt. Hakkarainen ym. 2005, 201).

”Se liittyy enemmän siihen oman riman asettamiseen. Eli tää oli mukavan helppo saavuttaa tää tavoite, eli tavallaan asettaa sitä mittaria itelleen.”
Opiskelija 2

Opinnot, joihin omat kyvyt tuntuvat riittämättömältä, koetaan hankaliksi ja niihin kaivattaisiin enemmän opetusta. Valmiudet voivat olla jopa niin puutteellisia, että oppija ei saa otetta opetettavasta asiasta. Tavoitteellisen oppimisen edellytys on, että oppija on tietoinen siitä, mitä hän opetettavasta asiasta ymmärtää ja mitä ei (Rauste-von Wright ym. 2003, 166.)

”Kyllä mä sanon, että ehkä siitä menetelmäpuolesta olisi saanut olla luentoja enemmän. Tai oltais rakennettu se vaikka useammassa palasessa. Että ensin oltais rakennettu se menetelmäosa ja tarkastettu ja ... että opettajan kotrolli ja ohjaus olis saannu olla vähän vahvempaa. Se oli osittain sitä, että ei oo edes osannut kysyä niitä kysymyksiä, joita olisi pitänyt kysyä opettajalta.”

Opiskelija 7

Oppija voi myös kokea, että hänen valmiutensa eivät ole kokonaisuudessaan niin riittävät kuin mitä itse haluaisi.

”Kyllä mä sanoisin, että tässä on ollut vähän .. sillä tavalla ... ei sillä tavalla, että aika olis loppunut kesken ja ajan puutetta ollut, mutta sellainen tuntuma vaan on, että liian paljon asiaa tulee, että ei pysty välttämättä kaikkeen asioihin niin perusteellisesti keskittymään, mitä vaatis tai ite haluais keskittyä.”

Opiskelija 6

Oppijan muodostama käsitys omista valmiuksistaan näyttäisi vaikuttavan opiskelumotivaatioon. Jos omat valmiudet koetaan riittäviksi oppimistehtävään verrattuna, tehtävä koetaan mielekkääksi. Näyttäisi myös siltä, että oppija haluaisi pysytellä niin sanotulla mukavuusalueella, jossa hän kokee olevansa vahvoilla omien valmiuksiensa suhteen. Sellaisen oppimishaasteen kohtaaminen, jossa oppijan pitäisi selvästi kohottaa osaamistasoaan, näyttää tuntuvan oppijasta pieneltä uhkalta omalle menestymiselle. Tämän tasoisen oppimishaasteen edessä oppija näyttäisi tarvitsevan selvästi enemmän tukea, kuin mukavuusalueen tasoisissa tehtävissä.

Käsitys mahdollisuuksista

Oppijan käsitykset niistä mahdollisuuksista, joiden puitteissa oppiminen tapahtuu, näyttäisi vaikuttavan oppimistehtävään suhtautumiseen ja sitä kautta motivaatioon. Mahdollisuutena koetaan esimerkiksi opintoja tukeva oppimisympäristö (Rauste-von Wright ym. 2003, 63.)

”Joo, mä aika pitkälle kirjoitin sen etäjaksolla, otin kotoa aikaa ja lähdin kirjastoon tekemään ja tein sen siellä aika pitkälle. Pystyin sulkemaan kaiken muun ympäriltä pois ja keskittymään siihen oikein hyvin.”

Opiskelija 2

Oppimista eniten rajoittavana mahdollisuutena koetaan oppimiseen varattu aika. Esimerkiksi liian pieneksi mitoitettu aikaraami voi saada oppimismotivaation romahtamaan ja tämän jälkeen tehtävästä pyritään vain selviytymään mahdollisimman pienillä ponnistuksilla (vrt. Tynjälä 2000, 103).

”Siis lyhyellä ajalla mukamas tekemään jonkun näköistä tutkimusta, josta tehdään jonkin näköinen raportti. En pitänyt sitä millään tavalla opettavaisena. Enkä tuloksia millään tavalla oikeasti tutkimustuloksina. Pidin sitä aika turhanpäiväisenä.”

Opiskelija 3

Ajan ja paikan lisäksi myös muut voimavarat kuten raha ja ryhmän koko, voivat rajoittaa oppimisen mielekkyyttä. Tyypillisesti mahdollisuudet ja valmiudet lomittuvat toisiinsa arvioitaessa oppimishaasteen mielekkyyttä.

”Ihan järkevän tuntunen työnä, mutta resurssit, jotka siihen annettiin ei ollut järkevästi toteutettavissa. Kunnon resursseilla siitä olisi saanut ihan mielekkään ja hyvän työn.”

Opiskelija 6

”Kyllä... se työn tekotapa verrattuna annettuun aikaan ja ohjeistukseen, niin .. tieteellisen tason vaatimus verrattuna annettuun aikaan ja ohjeistukseen oli ylimitotettu. Ja se oli yksi pääsyy. Toinen oli se, että työryhmä oli hyvin iso, oli aika maailmaa syleilevät tavoitteet ja lähettiin mun mielestä hakemaan vähän liikaa.”

Opiskelija 7

Oma oppimiskyky voidaan kokea oppimismahdollisuuksia rajoittavana tekijänä.

”En muuta esimerkkinä keksi, mutta lukualueet ja muut, niin jos pitää lukea 26 sivua tunnissa, kahdeksan tuntia päivässä, niin eihän siinä mitään järkeä ole. Ei siinä kukaan ainakaan mitään opi.”

Opiskelija 3

Tyypillisesti oppimismahdollisuuksia rajoittavina tekijöinä koetaan aika, paikka, välineet tai opiskeluryhmän toiminta. Myös omat oppimisvalmiudet voidaan kokea oppimismahdollisuutta rajoittavana tekijänä. Jos oppija kokee oppimishaasteen mahdolliseksi edellä mainittujen tekijöiden suhteen, hän voi kokea oppimistehtävän mielekkään (vrt. Peltonen & Ruohotie 1992, 22.)

8.4 Tutkimusongelmaan vastaaminen

Tutkimuksen määrällisen ja laadullisen analyysin pohjalta tutkimusongelmiin vastaaminen muodostui kaksitahoiseksi. Määrällisen analyysin perusteella tutkimuksen alaongelmiin löytyvät vastaukset hyvin suoraviivaisesti, mutta koska otos on hyvin pieni, tulokset antavat vain hyvin suppean käsityksen esiupseerikurssilaisten oppimiskokemuksista ja niiden mielekkyydestä.

Laadullisen analyysin tuloksena muodostunut käsitys mielekkään oppimiskokemuksen ehdoista ei vastaa suoraan tutkimuksen alaongelmiin. Tutkimuksen alaongelmien ja laadullisen analyysin tulosten välissä voidaan nähdä seuraava yhteys:

- Tutkimuksen alaongelma 1 edustaa opiskelijoiden käsityksiä tavoitteista.
- Tutkimuksen alaongelmat 2 ja 4 edustavat opiskelijoiden käsityksiä mahdollisuuksista.
- Tutkimuksen alaongelmat 3 ja 5 edustavat opiskelijoiden käsityksiä valmiuksista.

Tutkimusalaongelmien ja laadullisen analyysin tuloksien välinen yhteys ei ole tarkkarajaista, koska esimerkiksi tutkimuksen alaongelma 5 edustaa myös jonkin verran käsityksiä tavoitteista.

Tutkimuksen alaongelmiin lähdetään vastaamaan siten, että tutkimuksen laadullinen tulos selittää tutkimuksen määrällistä tulosta.

Onko esiupseerikurssilla annetuilla tehtävillä selkeät päämäärät?

Määrällisen analyysin perusteella osa esiupseerikurssin oppimistavoitteista on ollut selkeitä ja mielekkäitä. Osa tavoitteista taas on ollut epäselviä tai mielenkiinnottomia. Laadullisen tarkastelun perusteella näyttäisi siltä, että tavoitteen mielekkyys on tärkein mielekkään oppimiskokemuksen tekijä (vrt. Biggs 2003, 58.)

Pystyvätkö oppilaat keskittymään annettuihin tehtäviin?

Määrällisen tarkastelun perusteella oppilaat ovat pystyneet keskittymään hyvin annettuihin tehtäviin varsinkin mielekkääksi koetuissa opinnoissa. Keskittymistä ovat tyypillisesti häirinneet suuri ryhmä tai ajan puute. Laadullisen tuloksen perusteella mahdollisuus saavuttaa opetuksen tavoitteet on oltava olemassa mielekkään oppimisen kokemiseksi.

Ovatko oppilaiden kyvyt ja annettujen tehtävien haasteet tasapainossa?

Mielekkääsi koetuissa opinnoissa opiskelijoiden kyvyt näyttäisivät kohtaavan haasteet niin sanotulla vahvuusalueella. Tyypillisesti opiskelija tietää jo tehtävää tehdessä onnistuvansa ja onnistumisen kokemus on todennäköinen. Uuden oppiminen näyttäisi jäävän tällä toimimisalueella melko vähäiseksi ja opiskelijan haastaminen tältä alueelta kohti vaativampaa oppimista vaatii mielekkään tavoitteen sekä ohjausta opiskelijan valmiuksien kasvattamiseksi.

Opiskelijan kykyjen ollessa riittämättömät oppimishaasteisiin opinnot koetaan tyypillisesti vaikeiksi ja turhiksi. Opiskelijan saaminen pois tästä tuntemuksesta näyttäisi vaativan ohjausta ja tukea opettajalta.

Laadullisten tulosten perusteella mielekkään oppimisen keskeinen asetelma on juuri opiskelijoiden kykyjen ja tehtävien vaativuuden tasapaino flow-teorian mukaisesti.

Pystyykö opiskelija kontrolloimaan omaa opiskeluaan tai tehtävien tekemistä?

Tutkimuksen perusteella opiskelijat pystyvät kontrolloimaan omaa opiskeluaan hyvin itsenäisesti. Tämä tarkoittaa, että opiskelijoilla on mahdollisuus päättää koska ja missä he opiskelevat. Näyttäisi siltä, että opiskeluympäristö tukee hyvin esiupseerikurssin opiskelijoita. Laadullisen tarkastelun perusteella opintojen kontrollointi kuuluu osana niihin mahdollisuuksiin, joiden kautta on mahdollista saavuttaa oppimistavoite.

Saavatko oppilaat välitöntä palautetta tehtävistään tai ovatko tehtävät itsessään palkitsevia?

Mielekkääksi koetuissa opinnoissa opiskelijat toimivat, kuten edellä mainittiin, tyypillisesti omalla vahvuusalueellaan ja heillä on käsitys onnistumisestaan jo työtä tehdessään. Opettajalta saatu palaute on tyypillisesti opiskelijan odotusten mukainen. Hankalaksi koetuissa opin-

noissa opiskelijat näyttäisivät olevan epävarmoja onnistumisestaan ja kaipaavat opettajan tukea. Vastenmielisiksi koetuissa opinnoissa opiskelijat näyttäisivät keskittyvän tehtävästä selviytymiseen eikä palautteella ole opiskelijalle mitään merkitystä.

Tutkimuksen perusteella vastaus tutkimuksen pääongelmaan on, että esiupseerikurssin oppilailla voi esiintyä opinnoissa flow-ilmiön piirteitä, jos edellytykset siihen ovat olemassa. Tutkimuksen perusteella oppija luo merkityksen itselleen oppimistehtävästä tavoitteen, omien valmiuksiansa ja mahdollisuuksiensa kautta. Mikäli tavoite koetaan mielekkääksi, omat valmiudet riittäviksi ja mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen ovat olemassa, mielekäs oppimiskokemus on mahdollinen. Tämä on toteutunut ainakin muutaman opiskelijan kohdalla.

Esiupseerikurssin opiskelijoiden suurin este mielekkäälle oppimiskokemukselle näyttäisi olevan se, että opetustavoitteita ei koeta mielekkäiksi tai itselle tärkeiksi. Opiskelijoiden valmiudet kohdata oppimisen haasteet näyttäisivät olevan kohdallaan. Mahdollisuudet oppimistavoitteiden saavuttamiseen ovat myös hyvät opiskeluympäristön suhteen. Vain muutamassa oppimistehtävässä koettiin, että mahdollisuudet oppimistavoitteen saavuttamiselle olivat riittämättömät lähinnä ajan takia. Joissain tapauksissa mielekästä oppimiskokemusta ehkäisee opettajan ja opiskelijan välisen ohjaussuhteen välinen ristiriita (katso kuvio 5).

Tutkimuksen hypoteesi opiskelijan kykyjen ja opetuksen haasteiden tasapainosta sekä siitä seuraavasta onnistumisen kokemuksesta näyttäisi pitävän paikkansa tutkimuksen tulosten perusteella. Kuitenkaan pelkkä tasapaino ei riitä, vaan oppimistavoitteen pitää olla opiskelijan mielestä hänelle tärkeä ja hyödyllinen. Myös mahdollisuuksien tavoitteen saavuttamiselle pitää olla olemassa. Liian haastavat tai helpot opetushaasteet näyttäisivät vähentävän opiskelijan motivaatiota opintoihin.

8.5 Tulosten arviointi

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Esiupseerikurssin 62:n ilmasotalinjan opiskelijoiden oppimiskokemuksia ja niiden mielekkyyttä. Tutkimukseen lähdettiin teoreettisen tarkastelun kautta. Tarkastelun perusteella valittiin tutkimuksen taustateoriaksi flow-teoria, jonka kautta lähestyttiin tutkittavaa ilmiötä. Teorian kautta muotoiltiin tutkimuksen pää- ja alaongelmat. Tutkimusmenetelmäksi valittiin laadullinen fenomenografinen tapaustutkimus, koska tutkittava ilmiö vaati päästä lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. Tätä valintaa tuki tutkijan rooli tutkittavien yhteisössä. Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluin, joiden teemat oli johdettu tutkimuksen alaongelmien kautta. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella menetelmällä

pelkistäen aineistosta ilmenevät käsitteet. Tämän jälkeen hahmoteltiin löytyneiden käsitteiden välisiä suhteita. Tutkimusaineistolle tehtiin myös kevyt määrällinen tarkastelu. Näiden tulosten pohjalta vastattiin tutkimuksen alaongelmiin ja varsinaiseen tutkimuksen pääongelmaan.

Edellä kuvattua tutkimusprosessia on rajannut tutkijan oma ymmärrys ja käsitys tutkimuksesta yleensä, tutkimukseen liittyvästä teoriasta ja tarkasteltavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 20, 208). Myös tutkimukseen varattu aika rajoitti tutkimuksen syvyyttä ja laajuutta. Tutkimusprosessi ja sen tuottamat tulokset ovat tutkijan parhaan ymmärryksen tulosta. Tutkimusprosessista on nähtävissä selkeä yhteys teorian, tutkimusongelman, tutkimusmenetelmän, aineiston analysoinnin ja tulosten välillä. Näyttäisi siis siltä, että tutkimuksessa saadut tulokset liittyvät tutkittavaan ilmiöön ja ne todennäköisesti kuvastavat tutkittavaa ilmiötä tutkittavien koetussa todellisuudessa. Tämän perusteella tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina ja pätevinä (Varto 1992, 103-104; Hisjärvi & Hurme 2001, 189; Eskola & Suoranta 1998, 210). Tästä huolimatta tulokset ovat vain heijastuma ilmiön todellisesta luonteesta (Varto 1992, 32-33.)

Tutkimuksen yhtenä vahvana, mutta myös heikkona kohtana on ollut tutkijan rooli tutkittavan yhteisön jäsenenä. Tutkijan on ollut melko helppo arvioida ja ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden oppimiskokemuksia. Toisaalta riskinä on ollut, että tutkijan omat kokemukset heijastuvat tutkimukseen. Tätä on kuitenkin pyritty välttämään.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastattelu opiskelurupeamien aikana tai heti sen jälkeen. Nyt haastattelut tehtiin jopa useita kuukausia oppimiskokemuksen jälkeen. Välittömällä haastattelulla olisi ehkä tavoitettu paremmin opiskelijoiden todellisia tuntemuksia oppimiskokemuksista. Tähän ei valitettavasti pystytty tutkimuksen aikataulun takia. Tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös laadullisen analyysin karkeus. Tutkijalla ei ollut riittävää osaamista syvällisen ja hienojakoisen analyysin aikaansaamiseksi tutkimuksen aikataulun puitteissa.

Tutkimuksen tulosten pohjalta ei voi päätellä esimerkiksi mielekkään oppimiskokemuksen yleisyyttä esiupseerikurssilla, muuta sen sijaan mielekkään oppimiskokemuksen ehtojen voidaan olettaa koskevan kaikkia kurssilla opiskelevia (Alasuutari 1999, 248-251).

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämänkin tutkimuksen perusteella voidaan todeta oppimisen olevan monitahoinen, -kerroksinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen tapahtuma.

Näyttäisi siltä, että oppija käyttää erilaisia lähestymistapoja oppimistavoitteisiin sen mukaan, millaisen merkityksen hän on niistä itselleen luonut ja millaiset valmiudet ja mahdollisuudet hän kokee omaavansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Mielekkäässä oppimisessa nämä kolme tekijää kohtaavat optimaalisesti oppijan valmiuksien ylärajalla (vrt. Csikszentmihalyi 2005, 117-119).

Tutkimuksen perusteella taktiikan harjoitukseen ja sotatekniikkaan liittyvät etätyöt koettiin lähes poikkeuksetta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tehtävän tavoite koettiin riittävän mielenkiintoiseksi ja selkeäksi suhteessa oppijan valmiuksiin. Oppijat arvioivat omat valmiutensa riittäviksi saavuttaa tavoite ja myös mahdollisuudet (aika, paikka, välineet) olivat siihen olemassa. Tyypillisesti tehtävässä toimittiin niin sanotulla mukavuusalueella, joten aivan optimaaliseen oppimiseen ei päässyt kuin muutama tutkimukseen osallistuneista. Muiden opiskelijoiden saaminen mukavuusalueelta optimaalisen kokemuksen alueelle olisi todennäköisesti tarvinnut tavoitteen, jota olisi arvostettu tärkeämmäksi.

Sotilaspedagogiikan kenttätutkimuksen osalta asiat olivat toisin. Lähes poikkeuksetta tehtävän tavoite koettiin liian epämääräiseksi, omat valmiudet heikoksi ja mahdollisuudet ajan suhteen liian tiukaksi. Työskentelyä vaikeutti myös suuri ryhmäkoko. Ponnistelut kohdistuvat vain tehtävästä selviytymiseen ja oppiminen jäi toissijaiseksi. Näyttää siltä, että opiskelijoiden valmiudet ja mahdollisuudet suoriutua tehtävästä eivät olleet niin korkeat kuin opettaja oletti. Opiskelijat eivät mieltäneet opetusta niin tärkeäksi kuin opettaja ehkä otaksui. Tässä tilanteessa korkeaa itseohjautuvuutta vaativat opetusmenetelmät tuntuivat opiskelijoista ylimalkaisilta ja vaikeasti ymmärrettäviltä.

Näyttäisi siltä, että oppijalle muodostuu erilaisia suhtautumistapoja oppimiseen oppijan luoman merkityksen perusteella eri tilanteissa. Parhaisiin oppimistuloksiin päästään, kun oppija kokee tavoitteen itselleen tärkeäksi. Tällöin oppimista ohjaa sisäinen motivaatio ja oppimistulokset ovat todennäköisesti hyviä. Oppija voi kuitenkin ponnistella kovastikin, vaikka oppimistavoite ei sinänsä tunnu mielekkäältä. Esimerkiksi oppikokonaisuudesta saatavaa statusarvoa voidaan arvostaa niin paljon, että oppija pyrkii tyydyttämään oppimisympäristön asetta-

mat tavoitteet. Tässä tapauksessa ulkoinen motivaatio on sisäistä suurempi (vrt. Covington 1998, 11-12; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 80-82).

Opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa olisi tärkeä ottaa huomioon oppijoiden erilaiset merkityksenluonnit oppimistehtävistä. Opettajalla tulisi olla tarkka käsitys siitä, millaiset merkitykset hänen oppilaansa opetustavoitteista luovat, millaiset ovat oppijan valmiudet ja minkälaisiksi hän kokee omat mahdollisuutensa saavuttaa tavoitteet. Opettajan tulisi tarvittaessa selventää oppimistavoitetta ja muuttaa opetusmenetelmiä vastaamaan oppijan luomaa merkitystä opetukselle ja sen tavoitteille. Tämän takia opettajan ja oppijoiden välinen avoin vuorovaikutus on mielekkään oppimisen edellytys (vrt. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 105-108).

Opetuksessa voi syntyä opettajan ja oppilaiden välillä ristiriitoja opetuksen ohjausotteen takia. Oppikokonaisuus, jolle oppilaat eivät ole antaneet suurta merkitystä, voi tuntua oppilaista sekavalta, jos opettaja käyttää korkeata itseohjautuvuutta vaativia opetusmenetelmiä, vaikka oppilaat ovat korkeintaan kiinnostuneita aiheesta. Tässä tapauksessa oppilaat todennäköisesti hakevat tukea toisistaan ja yrittävät ryhmässä päästä ymmärrykseen opetuksen tavoitteista. Tilanne voi olla toisinkin päin. Innokkaat oppilaat käyttäisivät korkeaa itseohjautuvuutta vaativia oppimismenetelmiä, mutta opettaja pitää tiukkaa kontrollia opetuksessa (vrt. Koro 1993, 150-151).

Tutkimuksen perusteella näyttäisi, että oppijat haluaisivat toimia omien valmiuksiensa puitteissa eli niin sanotulla mukavuusalueella, jossa onnistumisen kokemukset ovat todennäköisiä. Uuden oppiminen jää kuitenkin tällä alueella melko vähäiseksi. Opetuksen haasteena on saada oppijat uskaltautumaan mukavuusalueeltaan kohti vaativimpia haasteita ja uuden oppimista. Tämä on välttämätöntä esimerkiksi asiantuntijuuden kehittymiselle (vrt. Hakkarainen ym. 2005, 78-79).

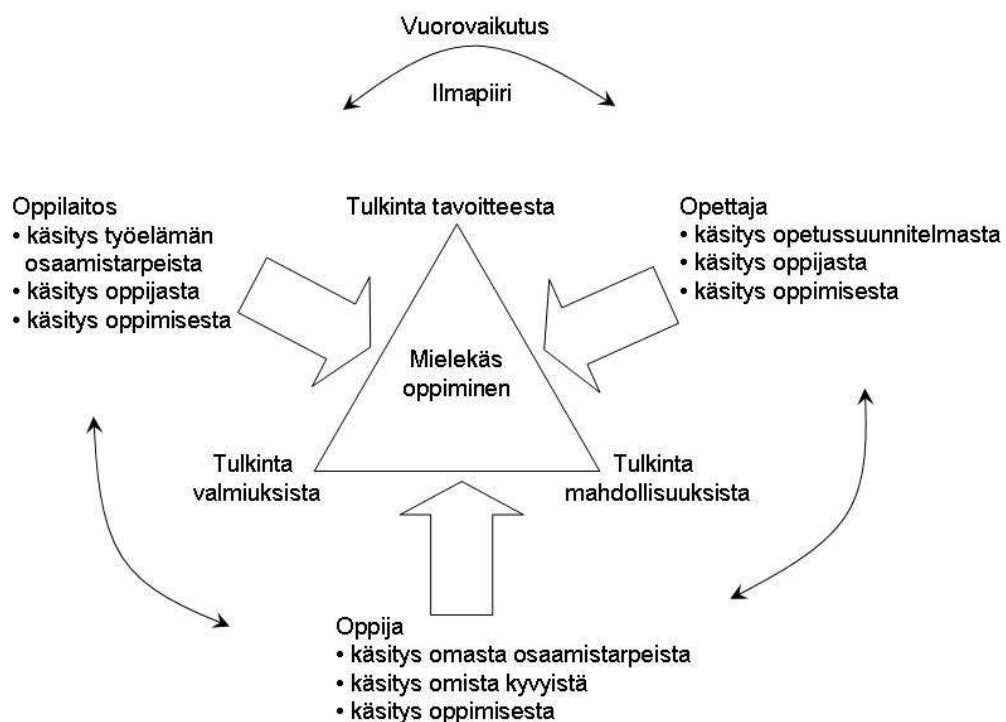
Linjakas opetus näyttäisi hyvältä keinolta lisätä oppimisen mielekkyyttä. Linjakkaan opetuksen tärkeimmät tekijät ovat oppimistavoitteiden mielekäs asettaminen ja niitä tukevat opetus- ja arviointimenetelmät. Tavoitteiden selostaminen oppijoille konkreettisesti auttaa heitä ymmärtämään tavoitteet itselleen merkityksellään varsinkin, jos oppijat osallistuvat tavoitteiden asettamiseen. Opetusmenetelmät valitaan oppijoiden tasoon ja valmiuksiin nähden sopiviksi. Opintojen arviointi on jatkuvaa, avointa ja tavoitteita tukevaa. Linjakkaalla opetuksella saadaan oppijan valmiudet ja oppimisympäristön mahdollisuudet kohtamaan mielekkäästi ope-

tuksen tavoitteet (vrt. Löfström ym. 2006, 22).

Oppimisympäristön tulisi myös tukea oppijaa monipuolisesti tavoitteeseen pääsyssä. Ne eivät saisi olla irrallisia ja teennäisiä oppijan näkökulmasta. Tutkimuksessa tuli ilmi, että opiskelijoiden käytössä ollut Koulutusportaali koettiin materiaalipankkina, jonka rakenne oli sekava. Verkkokeskustelut tuntuivat oppilaista teennäisiltä ja parempaan opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen koettiin pääsevän normaalissa päivittäisessä kanssakäymisessä. Näyttäisi siltä, että Koulutusportaali virtuaalisena oppimisympäristönä ei tue täysin opiskelijoiden tarpeita. Koulutusportaalien toimintoja pitäisi kehittää opiskelijoiden todellisia tarpeita vastaaviksi ja opiskelijaa vähemmän kuormittaviksi.

Tämän tutkimuksen havainnot esiupseerikurssin opinnoista ja sen kehittämiskohteista ovat paljolti samansuuntaisia kuin Mannisen ja Paanasen (2006) tekemässä tutkimuksessa. Esiupseerikurssin opinnot olisi todennäköisesti koettu tässä tutkimuksessa mielekkäämmiksi, jos Mannisen ja Paanasen esittämät kehittämisehdotukset olisivat toteutuneet kokonaisvaltaisemmin esimerkiksi opintojen kokonaisrakenteen tai orientoinnin suhteen. Pohdittavaksi jää, toteuttaako Maanpuolustuskorkeakoulu opetusta enemmän oppilaitoslähtöisesti kuin oppijälähtöisesti.

Mielekkään oppimisen kokonaisuus näyttäisi rakentuvan kolmesta eri näkökulmasta kuvion 9 tapaan.



Kuvio 9. Mielekkään oppimisen kokonaisuus (tutkijan näkemys).

Mielekäs oppiminen on mahdollista, jos oppilaitoksen, opettajan ja oppijan käsitykset oppimisen tavoitteita, valmiuksista ja mahdollisuuksista kohtaavat. Työelämän vaatimukset luovat perustan keskeisille oppimisen tavoitteille. Onnistumisen edellytyksenä on avoin vuorovaikutus ja ilmapiiri kaikkien kolmen toimijan välillä. Avoimen ilmapiirin ja tarvittavan tuen vallitessa oppija uskaltautuu ulos mukavuusalueeltaan kohti asiantuntijuuden kasvua.

Mielekkäässä oppimisessa oppija toimii aktiivisesti tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänellä on käsitys opinnoissa etenemisestään ja menestymisestään. Opiskelu on mahdollisimman lähellä työelämän osaamisvaatimuksia ja opittuja taitoja osataan soveltaa erilaisissa tilanteissa. Opiskelua ympäröi välitön, avoin ja vuorovaikutteinen ilmapiiri (vrt. Löfström ym. 2006, 25-26).

Tutkimus herätti myös uusia mielenkiintoisia tutkimuksen aiheita. Mielenkiintoista olisi tutkia tarkemmin oppijan opintoihin suhtautumisen dynaamisuutta eli kuinka pysyvää tai tilannesidonnaista oppijan suhtautuminen opetukseen lopulta on. Samoin opettajan ja oppijan välisen ohjausotteen merkitys kaipaasi vielä tarkempaa tarkastelua. Olisi tärkeää tunnistaa ne keinot, joilla oppija saataisiin lähtemään mukavuusalueeltaan kohti asiantuntijuuden kasvua. Mielenkiintoista olisi myös tietää, miten opetussuunnittelijan, opettajan ja opiskelijan tulkinat samasta opetustavoitteesta eroavat ja miten mielekkään oppimisen edellytykset saataisiin aikaan kuvion 9 tapaan.

Tutkijalle tämä tutkimustyö on jälleen kerran avartanut käsityksiä oppimisesta ja tutkimuksesta. Tutkimusprosessi on ollut lähellä tutkivan oppimisen kehää. On perehdytty teoriaan niin oppimisesta kuin tutkimusmenetelmistä ja näitä oppeja on lähdetty soveltamaan käytäntöön. Aika ajoin on palattu takaisin teoriaan ja mietitty sen merkitystä käytännön tutkimustyössä. Näin asiat ovat syventyneet askel askeleelta. Vaikka moni asia kirkastui tutkimuksen aikana, jäi vielä paljon oppimista seuraaviin kertoihin.

Mielenkiintoista on ollut peilata tutkijan omia oppimisen kokemuksia löydettyihin tuloksiin. Välillä on tuntunut, että tutkijan valmiudet eivät riitä tavoitteen saavuttamiseen ja myös mahdollisuudet, lähinnä ajan rajallisuus, ovat olleet ahdistamassa tavoitteeseen pääsyä. Tutkimustyön tavoite on kuitenkin ollut tutkijalle koko ajan mielekäs ja merkityksenkäs. Tämä on auttanut ahdistuksen hetkellä kohottamaan omia valmiuksia oppimisen kautta. Välillä työ on sujunut jopa lähellä optimaalista kokemusta.

LÄHTEET

- Ahokallio, T. & Tiilikainen, M. 2000. Filosofia prima. Lyhyt johdatus filosofiaan. 7.painos. Hämeenlinna: Karisto.
- Alamäki, A. & Luukkonen, J. 2002. eLearning. Osaamisen kehittämisen digitaaliset keinot: strategia, sisällöntuotanto, teknologia ja käyttöönotto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. 1.-2. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Biggs, J. 2003. Teaching for Quality Learning at University. Second Edition. Open University Press. Bury St Edmunds, Suffolk: St Edmundsbury Press Limited.
- Covington, M. 1998. The will to learn: aguide for motivating young people. Cambridge University Press. books.google.com. Viitattu 1.4.2010.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Tallinna: Raamattutrukikoda.
- Esiupseerikurssi 62 toimeenpano. AF8107. 16.4.2009. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7.painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Farmer, D. 1999. ”Flow” & Mihaly Csikszentmihalyi. austega.com/education/articles/flow.htm. Viitattu 27.9.2009.
- Haapasalo, Lenni. 1997. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. 2. tarkistettu painos. Vaajakoski: Medusa-Software.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2004. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.-5. painos. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1993.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim). 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.

Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., & Nevgi, A. 2006. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajille. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33. Helsinki: Yliopistopaino.

Manninen, J. & Paananen, S. 2006. Esiupseerikurssilaiset verkossa. Verkko-opiskeluun liittyvät mielikuvat ja monimuoto-opetukseen orientoituminen EUK58-kurssilla. Maanpuolustuskorkeakoulun Käyttätymistieteiden laitos. Julkaisusarja 1 nro 1.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (toim). 2005. Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottovuudet. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

Niinistö, K. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Julkaisusarja B n:o 23. Valtion koulutuskeskus.

Novak, T. & Hoffman, D. 1997. Measuring the Flow Experience Among Web User. Project 2000, Vanderbilt University. www2000.ogsm.vanderbilt.edu. Viitattu 12.1.2010.

Nurmi, K. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 7. uudistettu painos. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Opinto-opas 2009-2010. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. 2009. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy

Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita Ab

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004-2017. 2004. Pääesikunta. Koulutusosasto. 26.1.2004. Helsinki.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Soininen, M. 1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. 3. uudistettu painos. Turku: Painosalama Oy.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-3. painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vainionpää, J. 2006. Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Yleisesikuntaupseerin tutkinnon opinto-opas (Esiupseerikurssi). AF17556. 11.9.2009. Maanpuolustuskorkeakoulu.